

# **Traineeprogrammet i SpareBank1 som kilde til læring og kompetanse**

**Christian Inglingstad**



Masteroppgave i pedagogikk  
Studieretning for didaktikk og organisasjonslæring  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Pedagogisk forskningsinstitutt

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2007

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**”Traineeprogrammet i SpareBank1 som kilde til læring og kompetanse”**

**AV:**

**Christian Inglingstad**

**EKSAMEN:**

**Masteroppgave i pedagogikk**

**Studieretning for didaktikk og organisasjonslæring**

**SEMESTER:**

**Vår 2007**

**STIKKORD:**

**Læring**

**Kompetanse**

**Traineeprogram**

### **Problemområde/problemstilling:**

Oppgaven omhandler overgangen fra læring gjennom studier, til læring gjennom arbeidsrelaterte prosesser. Gjennom samfunnets økte krav til kompetanse, har mange blitt mer opptatt av den læringen som foregår i tilknytning til arbeidsplassen. I min praksis hos NHO ble jeg introdusert for prosjektet: *"Lærlingordning i høyere utdanning"*, og problemstillinger tilknyttet læring gjennom praksis. Mot denne bakgrunnen har jeg tatt utgangspunkt i traineer og deres overgang fra utdanning til arbeid. De har gjennomført høyere utdanning og kommer som nyutdannede talenter inn i organisasjoner. De ses som påfyll av kunnskap og kompetanse, men skal også tilpasse seg organisasjonen gjennom arbeidsrelaterte læringsprosesser.

Problemstillingen som besvares i oppgaven er: *"Hvordan bidrar traineeprogrammet i Sparebank1 til traineenes læring, og dermed deres identitets- og kompetanseutvikling?"*

### **Metode/data/kilder:**

For å belyse oppgavens problemstilling, benyttes en teoretisk og empirisk tilnærming. Det empiriske materialet bygger på kvalitative intervjuer med traineer i SpareBank1. I tillegg har jeg hatt en samtale med deres traineekoordinator og lest interne dokumenter om traineeprogrammet deres.

For å analysere og drøfte det empiriske materialet har jeg valgt å bruke flere teoretiske tilnærminger som er ment å utfylle hverandre. På denne måten har teorikapittelet en drøftende fremstillingsform, for å skape en helhetlig ramme for tolkningen av det empiriske materialet. Jeg har brukt en systemteoretisk tilnærming for å plassere oppgaven i en samfunnsmessig kontekst, der kompetanse og læring ses som viktige bestanddeler. Videre har jeg integrert et situert læringsperspektiv ved å bygge på sosiale og sosiokulturelle læringssyn, der praksisfellesskaper, artefakter, identitet og deltakelse er sentralt. For å definere traineer og traineeprogrammer har jeg blant annet brukt organisasjonsteori og internett-ressurser.

Oppgaven er ikke ment som en evaluering av traineeprogrammet i SpareBank1, men som en teoretisk-empirisk analyse av traineers læring og utvikling i traineeprogrammet. På denne måten kommer det frem interessante elementer både ved teorien og ved traineeprogrammet. En utfyllende drøfting av prosessene rundt problemstillingen gjøres i kapitlene 2 og 5.

## **Resultater/hovedkonklusjoner:**

Under dette avsnittet vil jeg løfte frem noen av de viktigste resultatene og konklusjonene jeg har kommet frem til i oppgaven. Traineeene er deltakere i et overordnet program som kan sies å bidra med planlagt deltakelse i ulike praksisrelaterte kontekster. Dette betyr også at ikke all læring og utvikling foregår gjennom deltakelse i arbeid.

Traineeene deltar også på *formelle kurs* som skal bidra til deres læring. De tar et kurs på BI som er direkte knyttet til det arbeidet de gjør i prosjektene. På dette kurset samhandler de med andre traineer og ansatte fra SpareBank1. Samtidig har de også muligheten til å skolere seg selv i selskapene gjennom interne opplæringsprogrammer.

*Traineekoordinatoren og organisasjonspsykologen* innehar viktige posisjoner for traineeene. De bidrar til at traineeene må ta stilling til egen personlighet, handlinger og kompetanse. Ved å gjennomføre tester ved inngangen til organisasjonen og senere oppfølging i programmet, har traineeene blitt mer klar over hvem de er og hva de kan. Gjennom samlinger og møter sammen, har de kommet frem til hva traineeene bør jobbe mer med. De har med andre ord blitt mer bevisste på seg selv, sin læring og sitt potensial gjennom en personlig oppfølging.

*Selskapene og praksisfellesskapene* kan sies å være viktige for traineeene. Her møter de blant annet artefakter, ledere og kollegaer som bidrar i deres læringsprosesser. Artefakter som intranett, interne dokumenter, regler og verdier gir traineeene en forståelse for sin deltakelse og knytter dem samtidig til andre praksisfellesskap. Lederen skal fungere som en ressurs for traineeene, og kan sies å være en døråpner for deres tilgangsmuligheter i praksisfellesskapene. Kollegaene i de ulike fellesskapene fungerer som ressurser og refleksjonspartnere, og gir dermed traineeene en fremforhandlet forståelse for praksisen. Det er de som sitter på kunnskapen slik traineeene sier.

Den rådende arbeidsformen for traineeene er deltakelse i *prosjekter*. I tillegg til å bruke fagforståelse fra utdannelsene sine, møter traineeene også nye problemstillinger og oppgaver som de ikke har direkte utdanning for å løse. De er dermed nødt til å lære seg mye nytt, enten gjennom å lese seg opp, eller å benytte seg av andre kollegaers kunnskap. De kan sies å utvikle evner til å tilpasse seg andre mennesker, fellesskap, oppgaver og situasjoner gjennom

slikt prosjektarbeid. Prosjektene og produktene derfra, ses også som en markedsføring av traineene selv, samtidig som de kan lære av å få se dets virkeliggjøring og funksjon i praksis.

Til tross for at traineene må lære mye nytt, er det fremtredende hvordan de bruker sin *utdannelsesbakgrunn* for å lære. Det kom frem både fra organisasjonen og traineene selv, at deres kunnskap og kompetanse ikke alltid strekker til. De kan i slike tilfeller sies å bruke arbeidsmetoder, evner, begreper eller tenkemåter fra utdannelsen, til å strukturere og forstå det nye. På denne måten kan tenkemåten fra utdannelsesbakgrunnen, teori og teoretiske begreper sies å gi egne perspektiver på virkeligheten.

Det synes som om traineene har utviklet et eget begynnende *fellesskap* i denne første perioden, der de samarbeider og møtes i både uformelle og formelle sammenhenger. Et slikt traineefellesskap kan gi dem muligheten til å drøfte hverandres praksis og dele kunnskap for å utvikle seg. De kan sies å få støtte fra andre lærende både for sammenligning og for å løse problemer i sin praksis. I løpet av høsten 2007, vil det ankomme nye traineer til SpareBank1. Da vil de nåværende traineene bli de rutinerte faddere for de nye, som skal integreres og utvikle seg både i organisasjonen, selskapene og i dette praksisfellesskapet.

Traineenes læring og overgang til arbeidslivet kan sies å få støtte gjennom dette traineeprogrammet. Det viser seg at flere elementer bidrar i denne prosessen og gir traineene en unik mulighet til å utvikle seg innenfor og på tvers av organisasjonens ulike fellesskap. Samtidig har det vist seg at fellesskapene selv kan være dynamiske, og ønsker innspill fra traineene. Slik sett kan traineene også bidra til synergieffekter og en utvikling av de ulike praksisfellesskapene som eksisterer i organisasjonen. De kan bidra til å skape en tilhørighet mellom fellesskapene, som i sin tur kan få betydning for traineene selv.

Traineene ser sin nåværende kompetanse som relativt overførbart og ikke bare kontekstbundet. Enkelte elementer er knyttet til organisasjonens kultur og virksomhet, mens andre deler kan brukes i nye kontekster og til andre oppgaver. Kompetansen de utvikler, kan derfor sies å øke deres endringsdyktighet og tilpasningsevne til nye oppgaver, fellesskap og kontekster. De kan, slik jeg ser det, sies å utvikle en evne til situativ oppgaveløsning.

## Forord

Denne oppgaven markerer et mål for meg og mine studier. Ved å skrive oppgaven har jeg fått frem utallige tanker som har opptatt meg gjennom mange års studier. Slik sett, representerer det slutten på en tankerekke. Allikevel har det også dukket opp nye spørsmål og nye tanker som kan videreføres til senere stadier i livet: Er ikke læring en livslang prosess da?

Jeg vil benytte dette forordet til å takke de som har vært med meg gjennom denne prosessen. Først og fremst gjelder det min veileder Karl Øyvind Jordell som har stilt opp for meg i både ”gode og onde dager”, i Norge og fra fjernere land, ved tider der jeg har vært veldig fornøyd og ved tider jeg har vært langt nede. – Tusen takk for personlig støtte og god veiledning!

Videre vil jeg gjerne takke Helge Halvorsen ved NHO for hjelp underveis og for faglig gode samtaler tidlig i prosessen.

Ved Pfl er det også mange som villig stiller opp om man er frustrert, dette gjelder især for min del, Britt Ulstrup Engelsen og Berit Karseth som hjalp til med å lette på noen faglige frustrasjoner da min veileder var bortreist en liten periode.

Som student ved Helga Eng, er det også godt å kunne bruke seg av det fellesskapet jeg selv har vært en del av med de andre studentene. Det rettes en stor takk til andre medstudenter for gode innspill og refleksjoner av både faglig og ikke-faglig karakter.

En stor takk vil jeg gjerne også rette til min familie for støtte underveis alle de årene jeg har studert. Jeg hadde ikke kommet hit om det ikke var for dere. Så takk til mor, far og begge søstrene mine!

Sist, men ikke minst, har det vært godt å ha deg som støtte, Jessica! Det kan ikke ha vært altfor enkelt å være kjæreste med meg denne siste tiden før innlevering. Du har måttet høre på mange frustrasjoner, og måttet snakke med en til tider faglig overfokusert kjæreste. Det har vært godt å ha deg både som personlig og faglig støtte underveis.

- Takk, alle sammen!

<b>SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK .....</b>	<b>II</b>
Problemområde/problemstilling:.....	III
Metode/data/kilder: .....	III
Resultater/hovedkonklusjoner:.....	IV
 <b>Forord.....</b>	 <b>VI</b>
 <b>1.0. INNLEDNING .....</b>	 <b>1</b>
1.1. Tema.....	1
1.2. Hovedbegreper .....	2
1.3. Avgrensning .....	2
1.4. Oppgavens oppbygning.....	3
1.5. Kontekst I: SpareBank1 .....	3
1.6. Kontekst II: Traineeprogrammet.....	4
1.6.1. Traineeprogrammets rasjonale og struktur.....	5
1.6.2. Utvelgelse og forventninger til traineene .....	6
 <b>2.0. TEORIKAPITTEL .....</b>	 <b>8</b>
2.1. Det hyperkomplekse samfunn og kompetansebegrepet .....	8
2.2. Valgsamfunn: Individ, fellesskap og identitet.....	11
2.3. Traineer og traineeprogram.....	13
2.3.1. Hva er en trainee?.....	13
2.3.2. Traineeprogrammer: Utbredelse og funksjon .....	15
2.4. Vitenskapelige og spontane begrepers betydning for læring .....	17
2.5. Situert læringsperspektiv.....	18
2.5.1. Situert læring og kritikk av skolestiske idealer .....	18
2.5.2. Læring som bruk av artefakter og meningsdannelse.....	20
2.5.3. Samspill mellom reifisering og deltakelse i praksisfellesskaper.....	21
2.5.4. Legitim perifer deltakelse eller perifere forbindelser? .....	25
2.6. Identitet og kompetanse i et sosialt læringsperspektiv .....	27
2.6.1. Identitet.....	28
2.6.2. Kontekstuell og situert kompetanse .....	30
2.7. Sammenfattende drøfting og oppgavens problemstilling.....	32

<b>3.0. METODE</b>	<b>37</b>
3.1. Metodiske implikasjoner av teorivalg:	37
3.2. Definisjon av kvalitativ metode	38
3.3. Tilgang til feltet og utvalg av personer	39
3.4. Intervju som forskningsmetode	40
3.4.1. Tematisering og planlegging	41
3.4.2. Intervju som samtale og kunnskapskonstruksjon	42
3.4.3. Når samtalen blir til tekst i transkriberings- og analysefasene	44
3.4.4. Verifisering: Om generalisering, validitet og reliabilitet i intervjustudiet	46
3.4.5. Etikk i rapporteringen	48
3.7. Kildebruk	49
 <b>4.0. PRESENTASJON AV INTERVJUER</b>	 <b>51</b>
4.1. Utdannelse og bakgrunn	51
4.1.1. Traineeenes bakgrunn	52
4.1.2. Kontakter og nettverk	53
4.2. Traineeprogrammet og organisasjonen	54
4.2.1. Om valg av bransje og program	54
4.2.2. Forventninger og inngang i organisasjonen	55
4.3. Identitet	58
4.3.1. Organisasjon, selskaper og verdier	59
4.3.2. Kollegaer, ledere og miljøets betydning	60
4.3.3. Utvikling og posisjon	62
4.4. Læring, deltakelse og ressurser	65
4.4.1. Selskaper og avdelinger	65
4.4.2. Traineeenes støttfunksjon	66
4.4.3. Kunnskapsdeling, formelle kurs og forhandlet forståelse	67
4.4.4. Læringsressurser og tidsbegrensninger	70
4.5. Kompetanse	72
4.5.1. Bruk av egen kompetanse	72
4.5.2. Benyttes traineeenes kompetanse av andre?	75
4.5.3. Utvikling av kompetansen	77
4.5.4. Kompetanse og traineeenes framtidsutsikter	78
4.6. Avsluttende kommentarer til intervjuene	79



<b>5.0. DRØFTING .....</b>	<b>80</b>
5.1. Samfunnets kompleksitet og organisasjonens rekruttering .....	80
5.1.1. Valg i tilknytning til interne og eksterne fellesskap .....	80
5.1.2. Rekruttering for mangfold .....	81
5.2. Arbeidsmetoder og begreper i flere kontekster .....	81
5.2.1. Utdannelse og abstrakt læring? .....	81
5.2.2. Organisasjonskonteksten .....	82
5.3. Praksisfellesskapenes betydning .....	83
5.3.1. Prosjekter som møter mellom fellesskaper .....	83
5.3.2. Fellesskapenes betydning .....	84
5.3.3. Tilgang og deltakelse .....	86
5.4. Kompetanse og identitet .....	88
5.4.1. Læring og utvikling basert på kvalifikasjoner, kompetanse og fellesskap .....	88
5.4.2. Identitet og fellesskap i organisasjonen .....	89
5.4.3. Kontekstuell eller overførbar kompetanse og identitet? .....	91
 <b>6.0. AVSLUTNING OG KONKLUSJONER .....</b>	 <b>92</b>
6.1. Traineeprogram som støtte for nyutdannede .....	92
6.2. Elementer som kan utvikles videre .....	93
6.3. Konklusjoner .....	95
 <b>Litteraturliste.....</b>	 <b>100</b>
Internett- ressurser: .....	104
 <b>Vedlegg:.....</b>	 <b>105</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide - traineer .....	105
Vedlegg 2: Samtaleguide- traineekoordinator.....	108

## 1.0. INNLEDNING

Dagens samfunn er preget av store omskiftninger. Vi er deltakere i mange ulike fellesskap som påvirker oss som mennesker. Disse fellesskapene preges av indre og ytre prosesser, som gjør at de kontinuerlig er i endring. Dermed er også samfunnets medlemmer avhengige av å kunne omstille seg i takt med samfunnets og fellesskapenes endringer.

Dagens samfunn er av enkelte, blitt omtalt som et kunnskapssamfunn (St.meld.30, 2003-2004:23). Qvortrup (2001) gir samfunnet en annen betegnelse og omtaler det som lærende, eller et samfunn som legger vekt på kontinuerlig læring for institusjoner og mennesker i et mangfold av arenaer. Læring blir av denne grunn en sentral prosess i vårt samfunn. Det lærende samfunn kan, slik jeg ser det, knyttes til et økt behov for læring, endringsdyktighet og kompetanse.

### 1.1. Tema

Temaet for denne oppgaven er valgt i tilknytning til resonnementene over, samt til min praksisperiode hos NHO. Her sto temaet praksis og utdanning sentralt i prosjektet *"Lærlingordning i høyere utdanning"*. Blant hovedtemaene var hvordan praksis kan integreres i høyere utdanning, og hvordan læring fra formelle læringsprosesser i utdannelsen kan brukes i det senere arbeidet. Det kom også frem hvordan mange strever med den første tiden i arbeidslivet, i et nytt fellesskap. Dette var en inspirasjonskilde for ett av mine teoretiske analyseredskap, et situert læringsperspektiv (jfr.delkap.2.5.).

Oppgaven vil i hovedsak omfatte en drøfting av formelle og uformelle læringsprosesser gjennom traineers deltakelse i arbeidsrelaterte kontekster. I litteraturen hevdes det at mange opplever et praksissjokk i overgangen fra formelle utdannelsesprosesser til de mer uformelle prosesser man ofte erfarer i arbeidslivet (Kvale og Nielsen, 1999). Sjokket sies blant annet å bestå i at skolebaserte kunnskaper og ferdigheter skal videreføres til å løse oppgaver i praksis (Ibid:30). Praksissjokket ses av de nevnte forfatterne som et av de store problemer ved moderne utdanning, og de mener de lærende kan få et bedre utgangspunkt om større deler av opplæringen foregår i de relevante praksisfellesskapene (ibid:31).

## ***1.2. Hovedbegreper***

Konteksten for oppgaven vil være tilnyttet overgangen fra høyere utdanning til senere arbeidssituasjoner. I denne forbindelse ser jeg traineeprogrammer som en interessant modell for de læringsprosesser som finner sted der. Det er en modell flere organisasjoner benytter seg av, som en form for rekruttering og integrering av nye talenter (jfr.delkap.1.6.). Her kan det, som over, pekes på at læring er en kontinuerlig prosess, i et samfunn bestående av mange institusjoner og organisasjoner, som hele tiden må lære for å overleve. Individene stilles også ovenfor nye utfordringer i dag, da det ikke er tilstrekkelig å besitte kunnskap eller ferdigheter alene, det er altså ikke lenger nok å være kvalifisert for et arbeid. Man må også være rustet for læring og videreutvikling i andre fellesskaper, utover det man lærer i den formelle utdannelsen (jfr.delkap.2.1.). Kanskje kan man si at samfunnet i dag krever mer av den enkelte, enten man kaller det et kunnskapssamfunn eller et lærende samfunn. Dette vil etter mitt syn ha sammenheng med våre begreper om læring, identitet og kompetanse, som blir belyst ytterligere i teorikapittelet.

Oppgaven vil som nevnt bygge på et situert læringsperspektiv, da jeg mener dette kan danne en fruktbar ramme for min tilnærming. Her vil både sosiokulturelle og sosiale læringssyn trekkes inn, og vise til den betydningen begreper som artefakter og praksisfellesskap har for vår læring, kompetanse og tilhørighet (Vygotsky, 2001, Säljö, 2005 og Wenger, 1998). Jeg vil videre bygge ut det teoretiske perspektivet med en systemteoretisk tilnærming til samfunn, organisasjoner, og kompetanse (Qvortrup, 2001), som et supplement til andre tilnærminger i oppgaven. Samfunnets utvikling vil belyses ytterligere i delkapittel 2.2, der individers valgmuligheter trekkes inn i drøftingen. I oppgaven vil jeg også bruke noe organisasjonsteori (bla. Nordhaug, 1998 og 2002) for å belyse traineebegrepet og traineenes spesielle situasjon. Begrepsavklaringer vil komme underveis i oppgaven, under de avsnitt de drøftes.

## ***1.3. Avgrensning***

På grunn av oppgavens omfang er det enkelte områder som er utelatt. Dette gjelder blant annet begrepet kreativitet. Selv om det kunne ha vært relevant enkelte steder i oppgaven, ser jeg det ikke som like sentralt for min oppgave som begrepene kompetanse, identitet og læring. Et annet perspektiv som har vært vurdert, er å se traineestillingen som en rolle. Utelatelsen av begrunner jeg på to måter. Det ene er hensyn til oppgavens omfang. Det andre gjelder i

hovedsak hvordan Wenger (1998) beveger seg bort fra rolle-begrepet. Han ser roller som definert av institusjonen, men hevder de får ikke betydning for virksomheten om de ikke kan realiseres som identiteter i praksis (Ibid:244). Derfor blir identitetsbegrepet viktigere for meg å forfølge i oppgaven enn rollebegrepet.

#### ***1.4. Oppgavens oppbygning***

Oppgaven vil bygge på elementer hentet fra både teori og empiri. Kapittel 2, teorikapittelet, vil omhandle en drøfting av de perspektiver og begreper som senere benyttes i analysen og drøftingen av empirien fra undersøkelsen. Teorikapittelet vil starte bredt, med noen utviklingstendenser i samfunnet og organisasjoner, før jeg ser på traineebegrepet, læringssyn, og andre sentrale begreper i oppgaven. I særdeleshet gjelder dette begrepene kompetanse og identitet som først behandles henholdsvis i delkapittel 2.1. og 2.2. og så samlet i delkapittel 2.6, men da i lys av sosial læringsteori. I delkapittel 2.7, som er kapittelets sammenfattende drøfting, vil jeg også presentere oppgavens problemstilling.

Kapittel 3 vil bestå av det metodiske grunnlaget for innsamling av empiri, hvor jeg vil ta for meg kvalitative intervjuer og kildebruk. I kapittel 4 vil jeg fremlegge det empiriske materialet. I kapittel 5 drøftes empirien i lys av det teoretiske grunnlaget fra kapittel 2. Her vil jeg belyse prosessene tilknyttet problemstillingen mer inngående. Kapittel 6 er det avsluttende kapittelet, hvor jeg vil se på oppgavens tema, utpeke enkelte elementer for videreutvikling i programmet, samt løfte frem mine oppsummerende konklusjoner tilknyttet oppgavens problemstilling.

#### ***1.5. Kontekst I: SpareBank1***

Konteksten for oppgaven er Sparebank1 og deres traineeprogram. Det som for min del gjør dette programmet spesielt interessant, er at det er relativt nystartet. Det vil si at de startet opp i høst og satser mye ressurser på programmet. Informasjonen fra denne kontekstualiseringen er i hovedsak hentet fra deres nettside ([www.Sparebank1.no](http://www.Sparebank1.no)).

SpareBank 1 Gruppen AS er eid av SpareBank 1 Nord-Norge (19,5%), SpareBank 1 Midt-Norge (19,5%), SpareBank 1 SR-Bank (19,5%), Samarbeidende Sparebanker AS (19,5%), Sparebanken Hedmark (12%) og Landsorganisasjonen/fagforbund tilknyttet LO (10%). Dermed er ikke Sparebank1 en lett tilgjengelig og enhetlig organisasjon som ligger under

samme tak. Det er en allianse bestående av ulike avdelinger og eiere. Dette medfører selvfølgelig mange utfordringer med å skape enhet og fellesskap. Ved en kontroll i juni 2006 regnet man med et totalt antall ansatte på ca 4700 i alliansen, altså et stort antall medlemmer spredt over store geografiske områder. Deres virksomhetsområder er sparing, skadeforsikring, betaling, økonomi og e-handel, markedskommunikasjon, finans og økonomi, strategi, informasjon og banksamarbeidet. SpareBank1 gruppen AS ble etablert i 1996, har totalt 1100 ansatte og har sitt hovedkontor i Oslo. Sparebank1 har klart uttalte visjoner om å være lokalt forankret, å være dyktige og å forenkle sine kunders hverdag. Verdimessig legges det vekt på å være nær og dyktig. Deres visjoner og verdier er altså i samspill med hverandre, men også i forhold til samfunnet generelt. Spesielt kan dette tre frem i forenklingen av kundenes hverdag, som kan vises til under punkt 2.1. om det hyperkomplekse samfunns utfordringer.

## **1.6. Kontekst II: Traineeprogrammet**

*”Traineekoordinator legger stor vekt på at du skal finne balansen mellom det å tilpasse deg og det å være proaktiv for å påvirke en ønsket utvikling av organisasjonen. Lønnsom vekst er organisasjonens overordnede målsetning.”*  
(Traineekoordinator, SpareBank1, hjemmeside, 2007)

I delkapittelet vil jeg kort redegjøre for traineeprogrammet i SpareBank1. Det vil baseres på informasjon innhentet fra deres hjemmesider, interndokumenter, samt en samtale med traineekoordinatoren. Der informasjon fra samtalen brukes, vil referansene for enkelthets skyld omtale traineekoordinator som mentor. Koordinatoren stod ganske fritt til å omtale programmet i samtalen, selv om jeg hadde utformet en samtaleguide (vedlegg 2).

Traineekoordinatoren er viktig i gjennomføringen av slike traineeprogrammer. Han skal følge traineene i hele den to-årige perioden de er i Sparebank1. Han er en ressursperson og en form for mentor for dem underveis. Den daglige operative lederen der traineene er i arbeid, skal også bidra med hjelp til traineer og koordinator i de utviklingsprosessene de går gjennom. Traineene får derfor støtte både fra koordinatoren og den operative lederen.

Utviklingsprosessen ses som tosidig ved at organisasjon og traineer vil stå i et gjensidig samspill. Der traineene skal lære av organisasjonen, er det også ventet at traineene bidrar til organisasjonens utvikling.

### **1.6.1. Traineeprogrammets rasjonale og struktur**

Traineeprogrammet er som nevnt, et relativt nytt satsingsområde i SpareBank1, og startet opp høsten 2006. Gjennom programmet ønsker de selv å utvikle talenter for sin organisasjon. På mange måter er det derfor en rekrutteringskanal for SpareBank1, der de ønsker å utvikle organisasjonen, slik sitatet i starten av kapittelet viser til.

På spørsmål om deres rasjonale bak et slikt traineeprogram svarte koordinatoren følgende:

*”For å si det veldig kort, så er det jo påfyll av kompetanse en snakker om. Og at det er en del av HR-politikken og HR-strategien i selskapet. Det er i hvert fall viktig å få fram at det er en del av det bedriften ønsker å gjøre for å få tilførsel av kompetanse, slik at du rett og slett kan drifte butikken lønnsomt. Så det med tilførsel av...og lønnsom drift og vekst er det som er i bunn for hele satsingen.” (Mentor, 2007)*

Av sitatet ser en hvordan kompetanse er sentralt for dagens organisasjoner. Det knyttes her til lønnsom drift, eller sagt på en annen måte, evnen til å overleve i et lærende samfunn (jfr.delkap.2.1.).

Traineeprogrammet er basert på en modell der traineene er seks måneder i et av konsernets underselskaper. På denne måten vil de plasseres innenfor fire ulike selskaper over de to år programmet varer. For traineene som i alt er åtte stykker, innebærer dette en rotasjon mellom ulike organisasjoner i par på to og to (Mentor, 2007). Traineene får tildelt ulike arbeidsoppgaver i sine perioder, som for eksempel kapitalforvaltning, markedsføring, ledelse, IKT og HR-arbeid (Anfinnsen, 2007).

I løpet av hver seks måneders periode gjennomfører de to samlinger som hver går over en dag. Her møter traineene andre traineer fra konsernet, og deltar på faglige seminarer. Dette blir i hovedsak regnet som et faglig utviklingsarbeid. Hver måned har traineene og mentor også ettermiddagsmøter hvor de arbeider med traineenes personlige utviklingsplan. Det blir en form for vurdering av deres læring og utvikling, hvor de også ser på om de individuelle målene nåes, slik at det i tillegg blir et personlig utviklingsarbeid. Programmet er også bygd

opp rundt kontinuerlige underveisevalueringer, slik at man skal identifisere eventuelle problemer før de blir for store til å håndteres (Mentor, 2007). Programmet er bygd opp slik at det både skal være en personlig, faglig og sosial utvikling for traineene. Når de fire periodene er gjennomført, er det forventet at traineene vil få tilbud om jobber i organisasjonen (Anfinnsen, 2007).

### **1.6.2. Utvelgelse og forventninger til traineene**

Ved utlysningsfasen i høst kom det 230 søknader til dette programmet. Til slutt endte de opp med 8 nyutdannede med ulike bakgrunner, hvorav fire var kvinner og fire var menn.

Utvelgelsen av traineene i SpareBank1 gjøres på bakgrunn av mange kriterier. De blir valgt både på bakgrunn av deres formelle utdanning og andre, mer personlige egenskaper. Det er også viktig at de går sammen med SpareBank1 sine verdier som er Nær og Dyktig (Anfinnsen, 2007).

Gjennom rekrutteringsfasen blir søkerne prøvd ut på alt fra personalanalyser til mer kognitive tester. Testene gjennomføres av en psykolog, og skal altså danne bakgrunn for valg av kandidater. Slike prosedyrer vil da på en best mulig måte sikre SpareBank1 sitt valg, men bidrar også til at det stilles enkelte forventninger til traineene, som kommer frem ved:

*”Sånn at evnen til å være fleksible. Tåle å leve med lite grann usikkerhet og foranderlighet. Det er nok noe som vi kommer til å se mer etter hos kandidatene denne gangen. Sånn at å få plukket av studentene studietiden er nok en oppgave vi får per definisjon... De skal jo dyttes rundt på fire forskjellige forretningsområder og da blir det jo sånn at det viktige blir at de får prøvd seg på ting som de ikke har utdanning for.” (Mentor, 2007)*

Det er altså forventninger om at de som kommer inn på programmet, skal være faglig dyktige, samtidig som de skal kunne komme seg inn i en arbeidssituasjon. Det forventes traineer som er fleksible, kompetente og forberedte på arbeidslivet. De skal ”plukkes av studietiden” som det sies, og plasseres på steder de ikke nødvendigvis er kvalifisert for gjennom utdanningen. I særdeleshet gjelder det holdninger til arbeidslivet og den usikkerheten som preger arbeid og arbeidsmetoder der. Slike forventninger bidrar også til at de får en annen type oppfølging enn mange andre nyansatte i organisasjonen: ”Så kommer traineene inn og får en helt annen type oppfølging enn du får som nyansatt i en ordinær stilling. Så du kan si det at traineene blir håndtert annerledes, det er jo spesielt” (Mentor, 2007).

Det kan på mange måter (jfr.delkap.2.5) synes som om arbeidsplassen styrer mye av den læringen som foregår i praksis. Koordinatoren sier følgende om dette:

*”For å si det brutalt, det blir jo mer sann at de som kommer inn blir jo dyttet inn i forretningen som er her. Enten det gjelder livsforsikring, skadeforsikring, bank eller stab.”* (Mentor, 2007)

Det kan altså synes som om læringen på mange måter tilrettelegges til det daglige virket på arbeidsplassen, der oppgaver og forventninger til traineene styres av det bestående fellesskapet. Som det har kommet frem er det et mål for programmet at traineene skal bidra til en lønnsom vekst, både kortsiktig og langsiktig. For meg er det derfor tydelig at selskapenes behov også bør ligge til grunn for de ulike aktivitetene man får delta innenfor. Hvorvidt og hvordan dette i sin tur kan bidra til traineenes læring og utvikling, vil komme frem av min videre drøfting i oppgaven.



## 2.0. TEORIKAPITTEL

Oppgaven omhandler identitets- og kompetanseutvikling hos nyutdannede, der intervjuer med traineer i SpareBank1 benyttes som empirisk materiale. Som en samfunnsmessig og organisasjonsteoretisk ramme vil jeg i delkapittel 2.1 hovedsakelig bruke Lars Qvortrup (2001) sin systemteori. Qvortrup vil videre benyttes for å presisere oppgavens kompetansebegrep, og senere som et supplement til de andre perspektiver underveis. Jeg vil fortsette drøftingen av samfunnet i del 2.2. tilknyttet individer, fellesskap og identitet. Deretter vil jeg vise til min tolkning og bruk av traineebegrepet og traineeprogrammer i del 2.3. Kapitlet vil videreføres med en kort gjennomgang av noen sentrale deler fra Vygotskys teori om språkets betydning for læring og handling i del 2.4. Deretter vil jeg presentere et sosiokulturelt og sosialt perspektiv på læring, representert ved blant andre Roger Säljö, Jean Lave og Etienne Wenger i del 2.5. Perspektivene herfra vil føres videre i del 2.6, der perspektiver på identitet og kompetanse ytterligere blir belyst via perspektivene fra 2.5. På denne måten vil vi nærme oss særegenheten ved å være nyutdannet trainee i en større organisasjon. Avslutningsvis vil jeg i del 2.7, drøfte deler av de ulike bidragene i lys av hverandre. I denne siste delen av teorikapitlet vil jeg også presisere min problemstilling for oppgaven, samt løfte frem enkelte prinsipper for tilretteliggelse for læring på arbeidsplassen.

Til tross for mitt valg av et situert, eller sosiale og sosiokulturelle tilnærminger til læring, vil ikke dette si at jeg nødvendigvis støtter alle de ulike elementene i dem. Jeg vil fremme noen av mine kritiske bemerkninger til dem underveis, også der de kompletterer hverandre. Min rasjonale for å legge de valgte tilnærminger til grunn, er at de vil være fruktbare som analyseverktøy av traineenes deltakelse, læring og utvikling gjennom bruk av tilgjengelige ressurser i ulike praksisfellesskap.

### ***2.1. Det hyperkomplekse samfunn og kompetansebegrepet***

Qvortrup har i boken: *"Det lærende samfunn, hyperkompleksitet og viten"* (2001) en systemteoretisk tilnærming som utgangspunkt. Da han gir en meget kompleks fremstilling, vil jeg begrense meg til de deler som er viktige for oppgaven. Qvortrup legger vekt på at dagens samfunn er preget av raskere og større omskiftninger enn tidligere, gjennom samfunnssystemenes selviakttakelse og endringsprosesser. Dette kommer av at samfunnets

systemer nå tematiserer sin egen kompleksitet. De studerer sin omverden, men også sine egne kriterier for å studere det de ser (Ibid:55). Systemene får dermed preg av en økt kompleksitet, noe som bidrar til betegnelsen det hyperkomplekse samfunn. Som en følge av dette vil samfunnets institusjoner og medlemmer være avhengige av læring for å håndtere den økte kompleksiteten. Derfor omtaler han samfunnet også noe mer aksjonspreget, som et lærende samfunn (Ibid:11). Han viser så hvordan tidligere samfunn var regelstyrte, mens vi nå beveger vi oss mot et grunnprinsipp om læringsstyring, en form for styring der vi hele tiden må lære, omstille oss og reflektere over relevansen av vår egen praksis (Ibid:26).

Vil så traineeprogrammet ruste fremtidens ledere med kunnskap, verktøy og kompetanse til å utvikle seg selv og sin organisasjon i et hyperkomplekst eller lærende samfunn? Qvortrup (2001) argumenterer for at organisasjoner må lære for å kunne håndtere den økte kompleksiteten i samfunnet. Organisasjoner må kunne iakttas samfunnet gjennom mange ulike perspektiver eller opptikker, som forfatteren selv sier. Dette gjør at organisasjonen øker sin indre kompleksitet, slik at den samsvarer med den ytre kompleksitet som møtes i samfunnet. Den kan tolke sin omverden gjennom et større antall koder som Qvortrup kaller det (Ibid:193). Slik jeg ser det, blir kompetansebegrepet derfor viktig i et lærende samfunn. Ledere i dag bør kunne peile veien for de ansatte, være læringsstøttende og legge mulighetene til rette for læring (Ibid:207). Et slikt tiltak kan, slik jeg tolker Qvortrup, være prosjektbasert arbeid, fordi vi da utvikler kompetanse ved å lære hvordan vi finner relevant kunnskap (Ibid:108).

Hvordan definerer så Qvortrup (2001) kompetanse som begrep? En kort definisjon av kompetanse er: "Evnen til situativ oppgaveløsning", som vil si evnen til å omstille oss og våre handlinger, eller å løse en oppgave annerledes hvis situasjonen endrer seg (Ibid:206 ). Kompetanse kan dermed bli tilknyttet spesifikke kontekster. Han deler videre begrepet inn i tre kompetanseformer som legger til rette for læring i det hyperkomplekse samfunn: refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse og meningskompetanse. *Refleksjonskompetanse* vil si evnen til selviakttakelse, og dermed endring av våre egne kriterier for iakttakelse, kommunikasjon og handling. *Relasjonskompetanse* tilsvarer evnen til å forholde oss til andre, den baseres derfor på iakttakelsen av andre organisasjoner eller mennesker.

*Meningskompetanse* vil si evnen til å fortolke de fortolkningene vi gjør. Man vurderer de verdiene som ligger til grunn for våre fortolkninger, som for eksempel den kollektive meningshorisonten i et sosialt fellesskap. Qvortrup resonnerer seg frem til at de tre kompetansene gjør oss i stand til å lære og å endre oss henholdsvis individuelt, kommunikativt og i et sosialt fellesskap. De tre kompetanseformer utgjør som han sier, det hyperkomplekse samfunns kompetanseprofil (ibid:114-115). Det nevnte innebærer at det ikke bare er faglige kompetanser som vektlegges i dag. I tillegg kommer vår refleksivitet, og mer sosiale evner som å kunne forholde oss til andre. Ettersom individer arbeider mer refleksivt i dag, mener Qvortrup også at solidaritet til arbeidsplassen svekkes i forhold til krav om individualitet og egenutvikling (Ibid:29). Det enkelte fellesskap står altså ikke så sterkt som tidligere.

Det hyperkomplekse eller lærende samfunn stiller altså store krav til organisasjoner, ledere og medarbeidere. Det sentrale ovenfor er vektleggingen av læring, endringsdyktighet og kompetanse. Dette er elementer som stadig nevnes i forbindelse med dagens samfunn og er viktige trekk ved den samfunnssituasjonen vi til enhver tid befinner oss i. Utbredelsen av begrepet livslang læring i dag, viser til dette. Hva enten en kaller samfunnet for hyperkomplekst, lærende eller kunnskapsintensivt, vil disse tre elementene være viktige i dagens samfunn.

Litteraturen som er nevnt refererer til læring både på individuelt og organisatorisk nivå, i likhet med mye annen litteratur de senere tiårene. Det bør da påpekes at til tross for entusiasmen for begreper som organisasjoners eller systemers læring, finnes det også kritikere av dette. Blant annet er Knud Illeris kritisk til hvordan organisasjoner kan sies å lære (Illeris, 2003: 169). Samlet sett vil nok et begrep om læring uansett være sentralt i lys av dagens samfunnsutvikling, uavhengig av hvilket analysenivå man baserer seg på.

Kan så samfunnets hyperkompleksitet ses i relasjon til dette traineeprogrammet? SpareBank1 søker eksempelvis etter utradisjonell utdanning og kompetanse i forbindelse med bank og forsikringssektoren:

*"I tillegg til minst fire års høyere utdanning med gode resultater, ser vi etter kandidater som er sosialt anlagte og har god samfunnsforståelse. Du skal bidra til mangfold og fornyelse. Derfor kan du ha utradisjonell bakgrunn i forhold til bank, finans og forsikring."* (Sparebank1, hjemmeside:2006)

Er dette sammenlignbart med Qvortrup (2001) sitt perspektiv, slik at Sparebank1 ønsker å se samfunnet gjennom ulike koder? Gjennom målsetninger som nevnt over stiller de helt klare krav til traineenes kvalifikasjoner og egenskaper, blant annet fra mer formelle læringsprosesser organisert i utdanningsinstitusjoner.

Qvortrup (2001) argumenterer for at samfunnet vektlegger kompetanse fremfor kvalifikasjoner, slik en formell utdanning kan gi. Kvalifikasjoner omtales av Qvortrup som å vite eller kunne noe, mens kompetanse blir å vite hvordan man skal gjøre seg kvalifisert. Slik jeg tolker det blir dermed vår evne til å søke og å skape ny kunnskap viktig, slik definisjonen av kompetanse ovenfor viser. På den annen side sier Qvortrup også at kvalifikasjoner ikke står i kontrast til kompetanse. Faglige kvalifikasjoner er viktig, fordi det gir et grunnlag for å tilegne oss ny viten (Ibid:29-30). Jeg kommer tilbake til dette i delkapittel 2.4. ved drøftingen av begreper fra Vygotsky (2001).

## ***2.2. Valgsamfunn: Individ, fellesskap og identitet***

I boken *"Bærekraftig pedagogikk"* (Aasen, og Haugaløkken, 1994), ses identitet og kompetanse i et utdannings- og samfunnsmessig perspektiv. Det vises blant annet hvordan samfunnet har utviklet seg fra å ha et felles erfarings- og erkjennelsesmessig grunnlag, til en større spesialisering og segmentering enn tidligere. Denne nye situasjonen har medført krav til ulik utdanning og kompetanse, som gir oss vanskeligheter med å skape en følelse av fellesskap i samfunnet. Dette er resultater av samfunnets kompleksitetsøkning, (Aasen, 1994:269) og som jeg har vært inne på over, trekker også Qvortrup (2001) inn liknende argumenter i sin drøfting rundt samfunnets utviklingsprosesser.

Utviklingen i dagens samfunn leder oss dermed til nye utfordringer for samfunnet så vel som for dets institusjoner og organisasjoner. Hvordan skaper vi en følelse av enhet i en slik fellesskapscocktail som vi sosialiseres innenfor? Gjenspeiles fellesskapenes mangfold i SpareBank1 sine intensjoner, der de søker etter traineer med utradisjonelle utdannelser? Hvordan skal så individene konstruere sin egen identitet, og hvor viktig er de ulike fellesskapene?

Dersom en tar vårt utdanningssystem som utgangspunkt, vil en kunne se hvordan samfunnet påvirker våre institusjoner:

*”Det kan hevdes at individet på godt og vondt i større grad kan betraktes som ansvarlig for sin egen utvikling gjennom de valgene som tas. Dette kan tilbakeføres til økt valgfrihet. Sett ut fra et slikt perspektiv er det moderne mennesket til en viss grad pålagt et livslangt prosjekt når det gjelder identitetsdannelse så vel som læringsløp. Utdanning og danning blir i denne sammenhengen et livslangt prosjekt”*

(NOU, 16, pkt 4.3.1: 2003)

Aasen (1994) sier dette på en liknende måte ved: ”Utviklingen har gått fra et skjebnesamfunn med ufrihet for massene til et valgsamfunn med større frihet for flertallet av befolkningen”.

Det forventes slik sett et reflekterende individ med evnen til å ta stilling til de verdier og normer en møter, ettersom målestokkene selv blir satt på dagsordenen (Ibid:280). Slike argumenter er i tråd med Qvortrup (2001) sin drøfting av samfunnet ovenfor. Når en så betrakter det mangfoldet av ulike læringsarenaer vi deltar innen, vil en kunne se identitetsdannelsen fra flere perspektiver. Hva er det som bidrar til hva? Er individet og de ulike arenaer gjensidig konstituerende, slik at de ikke eksisterer uten hverandre?

På bakgrunn av samfunnets institusjonalisering, hevder Säljö (2005) at de identiteter vi har eller utvikler, er situerte. Som mennesker er vi avhengige av å kunne handle i ulike sammenhenger, noe som nærmest gir oss flere ulike identiteter. Vi kan bruke vår erfaring og kunnskap ulikt, avhengig av den konteksten vi er i. Å lære seg ulike former for handling og handlingsberedskap, er slik Säljö ser det, tilknyttet en sosialiseringsprosess hvor individet konstrueres av, og konstruerer seg og sin identitet gjennom ulike situasjoner. Vi utvikler oss dermed emosjonelt, fysisk, kognitivt og språklig gjennom aktiv deltakelse og selvtransformasjon i ulike sosiale praksiser (Ibid:48-50).

Det kan altså synes som om vi er deltakere i et intimt samspill med miljøet rundt oss, i en prosess som hele tiden utvikles og tar nye veier, den starter og avsluttes ikke i en unik praksis. Som det kommer frem ovenfor, er det ikke slik at konteksten legger alle premisser for vår identitetsutvikling. Individets forutsetninger kan ikke glemmes i denne sosialiserings- og læringsprosessen, de er en del av det større spillet mellom individ og kontekst. I tillegg består slike prosesser av mange vanskelige valg og utfordringer for mennesker i dagens samfunn. Vi er på den ene siden frie til å gjøre valg for vår fremtid, men er samtidig bundet av komplekse mekanismer som gjør de samme valgene så vanskelige.

Å være trainee trenger derfor ikke innebære at det forventes det samme av en til enhver tid, konteksten stiller sine egne forventninger. Det er allikevel viktig å merke seg at tenkning og handling også er uløselig tilknyttet individets egne sosiokulturelle bakgrunn og utgangspunkt (Säljö, 2005:50). Vi kommer altså ikke til et nytt sted som noen "tabula rasa" eller blank tavle, traineene har med seg sine egne erfaringer, identiteter og kompetanse inn i organisasjonen. Det interessante her blir således hvordan dette møtes i organisasjonen.

### **2.3. Traineer og traineeprogram**

Ettersom oppgaven omhandler traineeprogrammet i SpareBank1, vil det være viktig å komme nærmere inn på en avklaring rundt hva begrepene trainee og traineeprogram er. Jeg vil nedenfor skille de fra andre beslektede begreper, vise til deres betydning og utbredelse i samfunnet, organisasjoner og for individene selv. For å drøfte begrepene traineer og traineeprogram, har jeg funnet det fruktbart å bruke kilder som omtaler evaluering, kvalitetssikring og presentasjon av ulike programmer i Norge. Dette bidrar til å gi en klarere norsk kontekst for oppgaven, samtidig som det viser til mangfoldet i bruken av slike begreper. I tillegg vil jeg bruke noe organisasjonslitteratur fra Nordhaug (1998 og 2002). Det foreligger internasjonal litteratur på feltet, men det knyttes ofte til andre typer traineer. Eksempler på dette er praksisplasseringer, jobbrotasjon og lærlinger, noe jeg kommer tilbake til under.

#### **2.3.1. Hva er en trainee?**

I følge Kunnskapsforlagets "*Fremmedord, blå ordbok*" (Berulfsen og Gundersen, 2000) er trainee en fagutdannet person som tas inn ved en bedrift som aspirant for videre spesialopplæring. Det kan derfor minne mye om lærlinger, slik jeg drøfter nedenfor. Gjennom et eksempel presenterer Nordhaug (2002) begrepet traineer. Han sier at dette ofte brukes om arbeidere eller personell som er under opplæring i reelle arbeidssituasjoner. Slike ordninger kan sammenliknes med andre former for læring eller kompetanseutvikling, eksempelvis jobbrotasjon. Prinsippet om rotasjon eller forflytning på arbeidsplassen er det samme, forskjellen er at traineer ofte er nyutdannede med akademisk bakgrunn. Traineene gjennomgår perioder med deltakelse av varierende lengde innen ulike avdelinger. Det kan for eksempel ta alt fra tre måneder til et år før man forflyttes fra en avdeling til en annen (Ibid:185).

Traineeenes læring kan klassifiseres som uformell, planlagt læring og skiller seg derfor fra mange andre typer læringsprosesser vi kjenner til. Nordhaug (1998) argumenterer for at en slik type læring er viktig blant annet i kunnskapsbaserte yrker, der de lærende selv må holde seg oppdatert gjennom erfaringslæring, under veiledning, litteraturstudier og liknende. Eksempler som kan trekkes frem er ingeniører, forskere og lærere (Ibid:33-34).

En trainee kan på flere måter minne om en lærling. Det som skiller dem fra hverandre, slik jeg ser det, er hva slags kvalifikasjoner de har med seg inn i programmet, hva slags læring det legges opp til og hvilke resultater som forventes av prosessen. Traineer har oftere høyere utdanning enn mer tradisjonelle lærlinger som eksempelvis elektrikere. Et annet skille er at et traineeprogram slik Nordhaug (2002) sier, ofte fokuserer på høyere stillinger i organisasjoner (Ibid:185). Traineeene vil derfor delta i andre kontekster og i annet type arbeid enn lærlinger. Det siste jeg vil peke på er utfallet eller resultatet av læringen. Mens traineer i hovedsak har deltatt i ulike store avdelinger og dertil har opparbeidet seg en kompetanse om organisasjonens virke på et bredere felt, kan det synes som om lærlinger ofte får en mer oppgavespesifikk kompetanse. Nordhaug (1998) viser til noe lignende, ved at traineer opparbeider seg det han kaller for intraorganisatorisk kompetanse, som er knyttet til kunnskap om kultur og virksomhet i organisasjonen (Ibid:50).

Karrieresenteret ved Universitetet i Oslo presenterer begrepene traineeprogrammer og traineer på sine hjemmesider (2007). Her drøftes blant annet traineeenes kompetanse og deres faglige utvikling. Det uttrykkes variasjoner i forhold til ulike programmer og utdannelser, men at det er noen generelle fellestrekk for universitetsutdannede. Det nevnes eksempelvis hvordan de fagspesifikke kunnskaper man har ervervet seg, ofte blir lite brukt som traineer. Det er heller slik at de får bruk for de mer generelle ferdigheter, metoder og evner som er utviklet gjennom sine studier. Analytiske evner, evnen til å problematisere og evnen til å systematisere stoff trekkes frem som eksempler på slike nyttige verktøy for traineer. Det kan i så måte synes som om den høyere utdannelsen gjør noe med ens måte å tenke på, noe jeg kommer tilbake til under delkapittel 2.4.

Karrieresenteret (2007) nevner også betydningen av å kunne arbeide planmessig og selvstendig over tid med prosjekter, som i sin tur er relevant i forhold til oppgavens kompetansebegrep. Som universitetsutdannet, påpekes det, har man ofte kunnskaper som ligger utenfor den spesifikke kontekst eller bransje man skal inn i. Et eksempel som brukes er

nettopp bank og forsikringsbransjen, der universitetsutdannede kan bidra i organisasjonen med nye øyne. På en liknende måte som Qvortrup (2001) omtaler verdien av flere perspektiver i dagens organisasjoner, kan en muligens se dette som et trekk ved, samt årsak til den brede rekrutteringen til traineeprogrammene.

### **2.3.2. Traineeprogrammer: Utbredelse og funksjon**

Karrieresenteret ved Universitetet i Oslo (2007) har som nevnt presentasjoner av ulike *traineeprogrammer*. Her definerer de hva traineeprogrammer kan sies å være.

Slike programmer omtales noe bredt som et opplæringsprogram i en virksomhet, der traineene beveger seg mellom ulike avdelinger i organisasjonen. Fokus ligger på traineenes personlige og faglige utvikling, der også læring om organisasjonen som helhet er viktig. Slike programmer inneholder ofte kurs, mentoring, praktisk arbeid og tilhørende deltakelse i virksomhetens avdelinger. Traineer blir ofte rekruttert som potensielle, fremtidige ledere i de aktuelle organisasjonene.

På e24 (internettavis) sine hjemme-sider (2007), omtales ulike traineeprogrammer i Norge. Fra et samarbeid mellom Universum Communications, Siviløkonomene og NITO, er det utviklet enkelte kvalitetskriterier for traineeprogrammer:

- 1. Det skal foreligge en tidsplan for traineeperioden, med presentasjon av mål og utplasseringer.*
- 2. En mentor eller koordinator skal følge traineen gjennom hele perioden.*
- 3. Traineeprogrammet skal være kjent og respektert i bedriften og av de ansatte, altså en forankring av programmet.*
- 4. Det skal innebefatte både teori og praksis.*
- 5. Programmet skal vare minst ett og maks to år.*

Traineeprogrammet i SpareBank1 vil senere i oppgaven belyses ut fra de nevnte og andre kriterier. Det er viktig å ha slike ressurser som over, tilgjengelige for generell kvalitetssikring av traineeprogrammer, ettersom utbredelsen av programmene er stor. Som nevnt under punkt 2.1. gjør vi våre erfaringer i et hyperkomplekst samfunn, noe som muligens kan synes overveldende ovenfor nyutdannede. På denne måten vil man bedre kunne sikre den typen



læringsprosesser som foregår i tilknytning til arbeid og produksjon, prosesser som er preget av den store kompleksiteten i samfunnet og i organisasjoner.

I en artikkel i Aftenbladet (Kongsnes, 2005) drøftes *utbredelsen* av traineeprogrammer i Norge. Det pekes på at denne læringsmodellen har vært brukt i utlandet i mange år, og kom til Norge for ca 20 år siden. Blant annet var Statoil og Hydro noen av de som var tidligst ute til å etablere slike programmer. Noe som vekker ytterligere interesse, er at det vises til hvordan samfunnets og organisasjoners utvikling har bidratt til en større interesse for slike programmer. Kunnskapsintensivitet, behov for yrkesrelatert og praksisrettet utdanning er noen kjennetegn som trekkes frem som utslagsgivende i artikkelen. Slike elementer reflekteres også i bidragene fra blant andre Qvortrup (2001), Säljö (2005) og Wenger (1998).

På nettstedet Dinressurs.no (29/01/07) vises det til at traineeprogrammer har en viktig *funksjon* for nyutdannede i dag, ettersom bedrifter generelt sett søker kandidater med erfaring til sine stillinger. På denne måten kan traineeprogrammer bidra til å ivareta de unge og nyutdannedes interesser i arbeidslivet. De får en plass og en fot innenfor systemet. I følge NIFU- rapporten "*Arbeidsgiveres vurderinger av kompetanse fra høyere utdanning*" (12/2003), kan traineeprogrammer også fungere som en rekrutteringskanal for bedrifter som søker høyere utdannede. Dette er viktig i mange bransjer, fordi det viser seg at bedrifter både nasjonalt og internasjonalt kan ha rekrutteringsproblemer. I rapporten er det hovedsakelig IT-bedrifter, ingeniørbedrifter og konsulentfirmaer som rapporterer om dette (Ibid:32). Jeg mener allikevel at dette kan være et interessant eksempel på samfunnets krav til kompetanse og betydningen av å etablere traineeprogrammer.

For å belyse traineeprogrammenes utbredelse og posisjon blant unge nyutdannede i dag, vil jeg også vise til nettstedet "*traineenettverket.com*", (2007) som er etablert av traineer i Norge. Her tilbys det hjelp, rettleiding, råd og nettverksbygging for fremtidens traineer. Traineene har altså økt så mye i antall at det er nødvendig for dem å organisere seg. Slik kan dette også være en form for uformelt kvalitetssikringsorgan, som kan være viktig i overgangen fra utdanning til arbeid.

## ***2.4. Vitenskapelige og spontane begrepers betydning for læring***

Et av Vygotsky sine hovedverk ”*Tenkning og tale*” tar blant annet for seg begreper og deres betydning for læring. Kouzulin har gjort en tolkning av dette verket, som senere er oversatt til norsk av Bielenberg og Roster (2001). Det er i hovedsak fra den utgivelsen jeg vil bygge opp denne delen av oppgaven.

I følge Vygotsky (2001) kan man si at viktig læring, som utvikling av det han omtaler som høyere mentale prosesser, først erfares utenfra før det internaliseres av den lærende. Vårt språk og vår tenkning som høyere mentale funksjoner var spesielt interessant for Vygotsky. De er viktige på to måter, både fordi de er psykologiske verktøy som former våre høyere mentale funksjoner og samtidig selv er en del av dem. De blir på denne måten gjenstand både for individuell utvikling og kulturell utvikling (Vygotsky, 2001: 232-236), noe jeg også kommer innom senere, under delkapittel 2.5.

Vygotsky (2001) tenkte seg at vi i en dialog mellom vitenskapelige og spontane begreper former vår tenkning og danner mening av våre erfaringer. Spontane begreper kommer av de mer uformelle læringsprosesser, daglige erfaringer og refleksjonsprosesser. De sies å ”arbeide seg oppover” fra det konkrete mot det mer abstrakte. Vitenskapelige begreper omhandler en type begreper og forståelse man ofte erverver seg gjennom formaliserte læringsprosesser. De er abstrakte og sies å ”arbeide seg nedover” og til det mer konkrete (Ibid:238). I en dialog mellom vitenskapelige, voksne begreper og spontane, barnlige begreper vokser således vår forståelse frem. De vitenskapelige begrepene innehar en annen systematikk og logikk, de former etter hvert vår tenkning fra dette møtet Vygotsky omtalte som den nærmeste utviklingssonen (Ibid:239). Fra slike ulike læringskontekster kan en så hevde at læringen gir ulike resultater, eller i det minste bygger på ulike fundamenter. Vi lærer begreper og begrepssystemer som endrer vår tenkning, kommunikasjon og problemløsning (Säljö:155-158). Eksempelvis kan en tenke at en økonom vil beskrive og tolke verden annerledes enn en psykolog gjør. Det bør merkes at dette i følge Lave og Wenger (1991:48) bare er en av flere tolkninger hva angår Vygotskys arbeider og begrep om sonen for proksimal utvikling (Se også Lave og Wenger, 2003:45).

Vil det så være de ulike begrepstypene som gir opphav til vår forskjelligartede tenkning? Vil denne innfallsvinkelen være nyttig i en analyse av traineenes identitets- og

kompetanseutvikling? Vil med andre ord deres vitenskapelige begreper benyttes i arbeidslivet? Vil deres tenkning og handling være formet av det de har lært i studiene, slik at det kan brukes i det senere arbeid? Jeg mener at dette er en viktig dimensjon å ha med videre i min oppgave, ettersom vi er avhengige av kvalifikasjoner for å kunne utvikle vår kompetanse slik jeg refererte til Qvortrup (2001) under punkt 2.1. Begrepene og deres struktur kan muligens ses som byggesteiner i vår læring og utvikling, som holdepunkter vi tolker vår omverden i forhold til. Et slikt argument kan støttes av studier gjennomført av Luria og Vygotsky, som nettopp pekte på hvordan individer med en viss utdanning fortolket og klassifiserte verden annerledes enn individer uten noen utdanning. Der ble det hevdet at språket og evnen til å tenke abstrakt var en viktig årsak til dette (Vygotsky, 2001: 243).

## **2.5. Situert læringsperspektiv**

Dale (2005) plasserer ulike praksis-orienterte læringssyn i en sosiokulturell retning, der blant andre Lave og Wenger (1991) sin sosiale teori nevnes som et sentralt bidrag (Dale 2005:157). Selv påpeker de hvordan deres modell for "Apprenticeship" eller lærlingordning brukes i USA innen mange yrker med høyere utdanning. Eksempler som nevnes er fra akademia, jus og medisin (Lave og Wenger, 1991:63). På tross av at deres bok ble skrevet så tidlig som i 1991, kan en se slike tendenser i Norge i dag, som for eksempel ved interessen for ulike traineeprogrammer. Jeg kommer til å bygge denne delen på flere ulike perspektiver som kan plasseres innenfor et rammeverk der kan læring ses som situert og tilknyttet våre omgivelser:

*Lärande i ett sociokulturellt perspektiv förstås som en fråga om hur individer tilgodogör sig kunnskaper och färdigheter som man exponeras för (Säljö, 2005:66)*

### **2.5.1. Situert læring og kritikk av skolastiske idealer**

Læring vil kunne tolkes både som en individuell og en kollektiv prosess, sett ut fra hvilket perspektiv man legger til grunn. Læringsperspektivet som nå legges frem, vil kunne tolkes i retning av det sistnevnte. Men det å kalle et læringsperspektiv for situert, sosialt eller sosiokulturelt er ikke det samme som å si at dette er et enhetlig perspektiv. Med det, mener jeg at begrepet læring kan tolkes ulikt innenfor tilnærmede retninger. Med et annet ord kan en muligens også kalle en slik større retning for et kunnskapsregime. Det sosiokulturelle perspektivet er hos Dale (2005) knyttet til utvikling og videreutvikling av et praktisk

kunnskapsregime, et perspektiv som tar utgangspunkt i den læringen som foregår gjennom praksis (Ibid: 157-170).

Et utgangspunkt for et situert læringsperspektiv er altså den læringen som foregår i spesifikke praksisrelaterte kontekster, som kan medføre at læringen blir situert. I boken Mesterlære (1999) fokuseres det på situert læring, der Karen Jensen påpeker at læring står som en kulturaliseringsprosess inn i et kulturelt fellesskap (Jensen, 1999:8). Læring finner sted i en kontekstavhengig prosess og er betinget av den sosiale praksis læringen inngår i. På denne måten kommer det frem at vi må omstrukturere vår kunnskap i møte med en ny kontekst, herav begrepet situert læring. Det hevdes at man ikke lenger kan forvente at kontekstfri og abstrakt kunnskap er mulig å overføre til det mangfoldet av ulike problemløsningssituasjoner som finnes i ulike praksisfellesskap (ibid:6). Denne formen for kontekstfri og abstrakt kunnskap blir således utsatt for kritikk av flere representanter fra et situert læringsperspektiv.

Kvale og Nielsen (1999) kritiserer eksempelvis skolens tradisjonelle undervisning for å bygge på akademiske og skolastiske idealer, med den konsekvens at den er atskilt fra produksjonen (Ibid:28). Dette synet finnes også igjen i internasjonal litteratur, som eksempelvis Le Maistre og Parè (2004). I sin artikkel: *Learning in two communities*, drøfter de hvordan læring innen høyere utdanning er abstrakt og ikke handlingsnær (Ibid:47). Studentenes mål om innlæring av teori i skolen endres når de kommer ut i arbeid. Da blir teorien kun et medierende verktøy og ikke et mål i seg selv (Ibid:45). De mener altså at problemene man eventuelt erfarer i overgangen til arbeid, baserer seg på hva deres ervervede redskaper skal brukes til. På den annen side fremhever de betydningen av en formell utdanning i tillegg til den mer praktiske læringen. Poenget er hvordan læringen støttes og gjennomføres, samarbeidet mellom de to arenaer blir derfor sentral (Ibid:50).

Man kan muligens se traineeprogrammer som et slikt samarbeid, der organisasjoner og utdannelse sinstitusjoner knyttes tettere sammen. Gjennom presentasjonsdager på institusjonene blir eksempelvis organisasjonene mer synlige for studenter og ansatte. På den annen side kan det hende at traineer tilpasser sitt læringsløp og engasjement i skolen til ulike programmer de ønsker seg til. Studentene kan bruke tid til verv ved siden av og tilknyttet studiene, og til aktiviteter som skal gjøre dem mer attraktive for arbeidsgiverne - aktiviteter som også innebærer viktig læring for dem når de senere skal ut i arbeid.

### **2.5.2. Læring som bruk av artefakter og meningsdannelse**

Säljö (2005) ser læring som et produkt av både tilsiktede og utilsiktede prosesser. Et av hans argumenter for å se kunnskap og læring som situert, er deres fremvekst i sosiale praksiser. Han mener videre at læring bør forstås i forhold til de aktiviteter en utfører og dermed den mening vi danner oss av det erfarte (Ibid:66). Å lære sier han, omhandler derfor en tilegnelsesprosess, der de kunnskaper og ferdigheter som utvikles i det aktuelle fellesskap er sentrale (Ibid:71). I følge Säljö er det også viktig å se på samfunnets utvikling, som bidrar til utvikling av nye og ulike former for eksternaliseringer av menneskets tanker og kunnskaper. Mot blant annet denne bakgrunnen kan Säljö plasseres i en sosiokulturell ramme.

Eksternaliseringene kan synes gjennom fysiske redskaper, men også gjennom symboler og tegn. De kan brukes som medierende redskaper for vår tenkning og handling, noe Säljö kaller for artefakter. Artefaktene gjør det mulig å videreføre fellesskapets kunnskaper, men det gjør dem også åpne for revurdering. De er ulike former for abstraksjoner og har en innforstått mening. For oss blir det dermed viktig å kjenne til den koden som er nødvendig for å kunne tolke denne meningen, en kode som er knyttet til de sosiale praksiser (Ibid:93-97). Det kan synes som om slike artefakter altså viderefører fellesskapets historie og utvikling. Blant annet gjør de begreper vi kommuniserer med, at vi ser verden på nye måter, vi forstår verden eller kontekstualiserer det vi erfarer på en mer nyansert måte. På denne måten blir begrepene medierende for vår tenkning gjennom språket (Ibid:151). Senere i oppgaven blir det derfor viktig å se om deltakere får tilgang til fellesskapenes kode og dertil skape seg en mening av det som kommuniseres.

Säljö (2005) hevder videre at det utvikles en teoretisk kultur i dagens samfunn, som medfører at vi blir mer avhengige av det nedskrevne når vi lærer. Samfunnets kunnskaper og ferdigheter har nå blitt så omfattende og komplekse at vi ikke lenger kan overlevere alt gjennom praksis slik som tidligere. Kunnskap og ferdigheter er i dag blitt produksjonsvarer på lik linje med andre produkter og ses nærmest som et eget virksamhetssystem. Dette innebærer at institusjonaliserte læringsprosesser viktige, ettersom samfunnets kollektive minne og ferdigheter overstiger hva individet selv kan tilegne seg. Med bakgrunn i den økte kompleksiteten må vi derfor utvikle mer generative evner som kan brukes i mange ulike kontekster (Ibid:139).

Slike evner kan synes nærliggende til det kompetansebegrepet Qvortrup (2001) bruker, der vi må tilpasse oss og våre løsningsstrategier i møte med nye kontekster. Slik blir evnen til situativ oppgaveløsning og de andre læringsbaserte elementene av vår kompetanse sentrale. Det er interessant at Säljö (2005) altså ser læringen som situert, men allikevel trekker inn evner som skal kunne videreføres over nye kontekster - en form for generelle evner som skal være mer kontekstuavhengige, noe jeg kommenterte under delkapittel 2.4.

Et annet poeng hos Säljö (2005) er at skillet mellom intellektuelle og fysiske medierende redskaper er lite fruktbart, ettersom det er bruken av dem som er sentral. De konstituerer på hver sin måte hverandre, og er dermed kulturelle redskaper vi kan bruke i vår tenkning og handling (Ibid:34). Dette leder videre til hvordan språket får en medierende funksjon for oss. Säljö (2005) viser nemlig til hvordan språket står sentralt i vår utvikling, læring og videreføring av kunnskaper. Slik han hevder, gir språket oss mulighet til å få distanse til verden, i hva jeg tolker som en refleksjonsprosess. Det gir oss muligheten til begrepsfeste, tolke og kommunisere våre erfaringer (Ibid:33). Kommunikasjon gjennom språk kan derfor ses som en viktig del av våre læringsprosesser.

*”Samtalet har varit, är och kommer alltid til att vara den viktigste arenan för läring”*  
(Säljö, 2005:33)

### **2.5.3. Samspill mellom reifisering og deltakelse i praksisfellesskaper**

For meg fremstår Wenger sin bok *Communities of Practice* (1998) som et godt utgangspunkt for en analyse av deltakelsesaspektet ved traineenes arbeid. Wenger sier selv at begrepet om praksisfellesskaper et godt tankeredskap, altså noe som kan brukes for å tolke vår omverden (ibid:7). Han hevder at våre begreper og konsepter gir retning til og styrer vår persepsjon og våre handlinger (Ibid:8), slik jeg også viste til i kapittel 2.4 der Vygotsky (2001) ble drøftet. Praksisfellesskaper og medfølgende underbegreper kan derfor brukes for å belyse traineers identitetsforhandlinger og kompetanseutvikling. Jeg begrunner videre mitt valg med at det nettopp er prosesser som foregår i det daglige arbeidet som er fokus i Wenger sitt perspektiv.

Vil traineene få tilgang til, og hvor transparente eller gjennomsiktige er de elementene av praksis som er nødvendig for å bevege seg mot fullverdig deltakelse? (se Lave og Wenger, 2003:234 for ytterligere definisjon av begrepet transparens). Hvordan er deres spesielle

situasjon som nyutdannede traineer i en større organisasjon og hvilke forventninger er det til dem, som skal være de utvalgte i organisasjonen, en form for talenter som kommer utenfra?

Wenger (1998) avgrenser sitt læringssyn fra mer tradisjonelle teorier om læring, der hans eget ståsted er en sosial teori, med røtter til blant andre Durkheim, Weber og Giddens (ibid:280,note 3). I hans sosiale teori om læring fokuseres det på en omfattende prosess av aktiv deltakelse i sosiale fellesskaper og konstruksjon av identiteter i relasjon til disse fellesskapene. Et nøkkelpunkt slik jeg ser det, er hans poengtering av at:

*” Participating in a playground clique or in a work team, for instance, is both a kind of action and a kind of belonging. Such participation shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do” (Ibid: 4).*

Deltakelse i arbeidsteam kan altså sies å være identitets- og tilhørighetsdannende. Gjennom deltakelse endrer vi våre handlinger, vår selvoppfattelse og vår persepsjon eller tolkninger. Han fremsetter fire komponenter, for å belyse de sosiale prosesser som leder til kunnskap og læring (ibid:5 ).

1. Mening vil si å oppleve vår verden som meningsfull. Vi lærer gjennom erfaringer som gir mening av kollektiver og av oss som individer.
2. Praksis består av de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan bidra til gjensidig engasjement i handling og dermed læring gjennom handling.
3. Fellesskap der læring handler om å tilhøre, våre handlinger verdsettes og vår deltakelse oppfattes av andre som å være kompetent.
4. Identitet der læring handler om endring av hvem vi er og utvikling av en historie om vår tilblivelse i ulike fellesskap.

I denne forbindelse er aktiv deltakelse sentralt (Wenger, 1998:56) fordi identiteter konstrueres gjennom vår deltakelse i praksisfellesskaper (ibid:4). Men vi tar med oss vår identitet videre, vi er for eksempel økonomer eller personalarbeidere også når vi ikke er i det aktuelle fellesskapet. Fellesskapene og identiteter interagerer og endrer hverandre gjensidig. Vi tar så å si med oss vår endrede identitet dit vi ferdes. Slik blir identitet forhandlet gjennom vår aktive deltakelse i flere fellesskaper (Ibid:57)

Begrepet reifisering eller tingliggjøring er også viktig hos Wenger (1998), der han ser for seg hvordan eksempelvis tanker, regler, oppskrifter og kunnskap blir oppfattet som noe faktisk eksisterende. Vi behandler med andre ord noe abstrakt som eksisterende, vi former våre erfaringer og gir de mening gjennom å reifisere dem (Ibid:58). På denne måten blir vår deltakelse og reifisering gjensidig konstituerende, ved at de utfyller hverandre i en prosess der vi skaper oss en forståelse og mening av våre erfaringer. Meningsforhandlinger om hva ting er og hva vi selv er, springer ut av samspillet mellom reifisering og deltakelse i praksisfellesskapene (ibid:70). Dette perspektivet har også likheter med Qvortrup (2001), som påpeker at læring ikke bare er tilegnelse av kunnskap. Læring omhandler også refleksjon som grunnlag for å skape individuelle og kollektive meningshorisonter, som både er kollektive og individuelle ressurser (Ibid:35).

Wenger (1998) mener at vi er omgitt av og deltar i mange ulike praksisfellesskap. Det kan eksempelvis være kollegaer på arbeidsplassen som går sammen for å utføre jobben sin. Wenger mener i den forbindelse at: "No matter what their official job description may be, they create a practice to do what needs to be done" (Ibid:6). Gjennom slike forklaringer, hevder Wenger at man er ansatt av organisasjonen, men jobber for de mindre fellesskapene. Fellesskapene blir således viktige for individenes utvikling og for denne oppgaven.

Hvordan kan en så definere begrepet praksisfellesskap? De er i hovedsak et resultat av forhandlinger, som gjennom nye forhandlinger om mening former hva og hvem vi er. For å skape et praksisfellesskap ut av praksiser, tenker Wenger(1998) seg tre sentrale dimensjoner: Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (ibid:72-85):

*Gjensidig engasjement:* Begrepet viser til at engasjement er viktig, det er ikke nok at mennesker geografisk sett er samlet. Praksisfellesskaper konstitueres nettopp av at mennesker er engasjert i felles, meningsforhandlende aktiviteter, et element som belyser det mangfold av kompetanser og grad av ulikhet som finnes i et fellesskap. Praksisfellesskap bygger ikke bare på likhet og harmoni, men forhandlinger, konkurranse, avhengighet, ekspertise og kompleksitet. Tilgang til sentrale deler av fellesskapet, mangfold og gjensidige relasjoner blir således viktige elementer slik at gjensidig engasjement kan muliggjøres.

*Felles virksomhet:* Et fellesskap konstitueres også av de historiske, sosiale og institusjonsmessige krav som stilles. Det forhandles derfor konstant internt, med og uten



påvirkning utenfra, for å skape en felles virksomhet. Det finnes skrevne og uskrevne regler, mål og verdier som skal følges. Alle disse elementene er viktige og går gjennom forhandlingsprosesser for å skape en felles virksomhet. Praksisfellesskapet er altså en forhandlet virksomhet, det er lokalt og eksternt influert, og det innebærer reifiserte og ikke-reifiserte forventninger til deltakerne.

*Felles repertoar:* Ettersom vi utøver felles handlinger og virksomheter over tid i våre fellesskaper, vil det utvikles ressurser for meningsforhandling og identitetsutvikling. Verktøy, historier, handlingsmønstre, rutiner og symboler er eksempler på et slikt repertoar som altså bidrar i konstitueringen av et praksisfellesskap. Dette repertoaret er del av praksisfellesskapets historie, samtidig som det er forbundet med tvetydigheter. Et poeng her vil være at selv om noe er felles, betyr ikke dette en evigvarende enighet. Det åpnes for forhandlinger og en kontinuerlig meningsdannelse, i en form for utvikling av repertoaret.

Med slike definerende elementer som de tre over, ønsker Wenger (1998) å skille praksisfellesskaper fra andre grupper av mennesker og større konstellasjoner (Ibid:126-127). Det finnes mange eksempler på praksisfellesskaper i litteraturen. Wenger og Snyder (1999) nevner eksempelvis konsulenter med spesialisering innen strategisk markedsføring, eller ingeniører for dypvannsboring. Slike praksisfellesskaper kan møtes for eksempel gjennom lunsjavgtaler hver uke, eller bare via E-mail (Ibid:140 ). Wenger (1998) eksemplifiserer blant annet med takseringsmenn innen forsikring i "Alinsu" (Ibid:16) og Anonyme Alkoholikere (Ibid: 295).

Gjennom de tre dimensjoner blir altså fellesskapene både inkluderende og grensetrekkende. Men dersom man ser fellesskapene som bestående av ulike lag og former for deltakelse og reifiseringer, ser en også hvordan læring kan utvikles. Potensialet for læring hos individ og fellesskap kan sies å ligge i samspillet mellom de ulike nivåer, grenser, møter og deltakelsesformer. Et fellesskap med evnen til å utnytte dynamikken mellom nivåene kan benytte seg av potensialet som ligger i slike perifere forbindelser. På denne måten kan fellesskaper også bestå på tvers av institusjonelle grenser, og bindes i så måte sammen av felles elementer (Ibid:114-120). Praksisen utvikles blant annet gjennom fellesskapets re-forhandlinger om relasjoner mellom perifere og sentrale deltakere, der aktørene bidrar og lærer i varierende grad gjennom sin unike deltakelsesform (Ibid:118).

#### 2.5.4. Legitim perifer deltakelse eller perifere forbindelser?

Wenger (1998) hevder altså at vi lærer gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskaper. Fellesskapene er selv et produkt av deltakelse og reifiseringer, som igjen kan skape både kontinuitet og diskontinuitet. Når nye ankommer, forhandles det på nytt om makt, relasjoner og kunnskap. De som tidligere var de nye blir nå de rutinerte, slik at i vår kontekst kan gårsdagens trainee hjelpe dagens trainee (Ibid: 90-91). Dynamikken kan finnes ved nye elementers inntreden, hvor eksempelvis nye deltakere introduserer noe nytt for praksisen. På andre måter kan teknologien utvikles og bidra til dynamikk, eksempelvis ved innføring av nye kommunikasjonsmidler (Ibid:91). Wenger viser hvordan praksisfellesskaper er basert på felles læring, og at fellesskapene er det som gjør læring mulig for oss (Ibid: 96). En tolkning av dette kan bety at det er diskontinuitet som skaper fremgang. Kontinuitet viser til det som er felles konstituerende i fellesskapet, mens diskontinuitet peker på en dynamikk og spenning. Slik Wenger uttaler det selv, er praksisfellesskaper å regne som strukturer i dynamisk utvikling og endring.

Deltakelse er som nevnt et viktig begrep innen situerte læringsteorier. Hos Lave og Wenger (1991) ses læring som situert i tilknytning til en prosess de kaller *legitim perifer deltakelse*. Slik deltakelse omhandler relasjoner mellom nye og gamle i fellesskapene, om deres handlinger, artefakter, identiteter, samt deres kunnskaps- og praksisfellesskap (Ibid:29). Dette kan kalles en desentrert forståelse av mesterlæretradisjonen, der praksisfellesskapets tilgjengelige læringsressurser og ikke mesteren er det sentrale (Kvale og Nielsen, 1999: 22). Læring som legitim perifer deltakelse er i følge Wenger (1998) en prosess der praksisen åpnes for perifere deltakere gjennom tilgang til gjensidig engasjement med deltakere, forhandlingsprosesser og det felles repertoar, samtidig som deltakelsen må være legitim (Ibid:100-101). På denne måten kan en si at læring ses som deltakelse i og utvikling av fellesskaper. Vi flytter på oss, endrer perspektiver og beveger oss i institusjonelle deltakelsesbaner, samtidig som vi utvikler våre personlige læringsbaner. Nye medlemmer er perifere deltakere som beveger seg i baner mot mer sentrale deler av fellesskapet og kan være kilder for nyskapning, slik jeg nevnte tidligere (Lave og Wenger, 1991:36).

På den andre siden av deltakelsens kontinuum står full deltakelse. Som de sier, er ikke dette et fullendt begrep, det viser heller til hva perifer deltakelse ikke er, men er på vei til å bli (Ibid:37). Læring som deltakelse er ikke bare relatert til aktiviteter, men til de sosiale

fellesskaper som omgir slike aktiviteter. Fordi aktiviteter, oppgaver og forståelse springer ut av det systemet av relasjoner som gir dem mening, blir læring derfor å bevege seg mot full deltakelse, slik at vi kan delta i fellesskapets aktiviteter, kommunisere og forstå i større grad enn tidligere. Vi endrer hva vi kan, men også hvem vi er i et slikt system av relasjoner. Samlet under ett er legitim perifer deltakelse, i følge Lave og Wenger, ment som et konsept som beskriver en utvikling av både identiteter og av fellesskapene (Ibid:53-55), noe jeg utdyper i delkapittel 2.6.

Reifisering og ulike deltakelsesformer kan bidra til både kontinuitet og diskontinuitet gjennom *grenseobjekter* og *meglingsprosesser*. Praksisfellesskaper kan gjennom dette interagere og utvikles på tvers og i samspill med andre fellesskaper. *Grenseobjekter* er for eksempel artefakter, dokumenter, begreper og andre former for reifisering som bidrar til å koble ulike fellesskap sammen (Wenger, 1998:105). Artefakter kan i følge Säljö (2005) defineres som intellektuelle og fysiske redskaper som medierer vår tenkning og handling (Ibid: 96-100). En så klar definisjon har ikke Wenger (1998), der han bruker artefaktbegrepet for å vise til hvordan de både forbinder oss med praksisfellesskaper vi tilhører og ikke tilhører. Artefaktene får sin mening fra ulike praksiser og møter mellom ulike perspektiver. Omgang med artefakter er derfor ikke bare møter mellom person og artefakt, men et møte mellom ulike praksiser. Kommunikasjon gjennom grenseobjekter omhandler derfor både deltakelsesprosesser og reifiseringsprosesser, hvor tilgang til deltakelse i kommunikasjon eller forhandlinger om mening innenfor og mellom praksisfellesskapene blir viktig (Ibid:107-108)

*Megling* handler om deltakelsesprosesser der personer introduserer elementer fra ett fellesskap til et annet (Ibid:105). Meglere er derfor i en grenseposisjon. De er ikke fullverdige medlemmer, men de er heller ikke utenfor og kan eksempelvis forhandle om hva som konstituerer kompetanse. Eksempler på meglere kan være prosjektledere eller vanlige ledere (Ibid:109-110).

Innenfor annen litteratur (Le Maistre og Parè, 2004:49) ses liknende prosesser som en kilde til nyskapning for fellesskapene, der individer kan medbringe nye elementer og ny forståelse til de eksisterende fellesskaper. Som en kilde til inspirasjon og nyskapning kan muligens traineer komme inn med nye perspektiver. Wenger (1998) er også inne på likende prosesser, der praksis kan skape koplinger mellom ulike fellesskaper. Eksempler er blant annet grense-

praksiser som teamarbeid, eller at eksterne personer kan få en legitim perifer tilgang til praksisen uten at de møter alle kravene som følger med full deltakelse (Ibid:117).

Lave og Wenger (1991) sin modell forbindes som nevnt ofte med en desentrert mesterlæremodell for læring, der fokuset er på læringsressurser og ikke autoritetspersoner i læringsprosessen. Min bruk av teorien vil på samme måte utelate noe av fokuset på relasjonen mellom mester og svenn. Jeg ønsker heller å se mentor, psykologen, eksperter og kollegaer som del av fellesskapets verktøy eller ressurser som omgir traineene. Dette ser jeg som en mer fruktbar tilnærming, blant annet fordi det i følge Wenger (1998) er slik at praksisfellesskapets repertoar, som skal gis mening av traineene, også består av ikke- reifiserte ressurser som blant annet rutiner, handlinger og handlingsmønstre (Ibid:83). Lave og Wenger (1991) legger altså vekt på at ikke all læring er avhengig av noe uttalt mester/svenn forhold. Som de påpeker, ligger noe av nøkkelen til læring gjennom kommunikasjon og informasjonsflyt med hva som i dette tilfellet blir kollegaer og andre traineer (Ibid:91-94). For meg blir det derfor viktig å se på tilretteleggingen for læring og kommunikasjon i praksisfellesskaper (jfr. også Säljö, 2005).

Avslutningsvis vil jeg løfte frem at målet med traineenes inntreden i de ulike fellesskap eller avdelinger, ikke nødvendigvis er full deltakelse. Man kan muligens se det som om de kun beveger seg i perifere posisjoner slik jeg viste til ovenfor. Det endelige målet etter programmets slutt blir således deltakelse i andre fellesskaper og i organisasjonen som helhet. Dette er i så tilfelle en særegen posisjon, som kan skille det fra andre relaterte lærlingordninger og jobbrotingsprogrammer. Elementene jeg har trukket frem her under 2.5.4. vil alle være interessante i en analyse og drøfting av empirien fra Sparebank1. Hva slags tilgang får traineene til de ulike fellesskaper? I hvilken grad bidrar traineene til grensemøter? Hvordan vil traineenes artefakter og kunnskap mottas? Er det rom for meningsforhandlinger i praksisfellesskapene slik Wenger fremhever? Dette er spørsmål som vil kunne belyses ytterligere under drøftingen i kapittel 5.

## **2.6. Identitet og kompetanse i et sosialt læringsperspektiv**

*”Because learning transform who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming” (Wenger 1998:215).*

Jeg vil i stor grad benytte meg av Wenger (1998) sitt perspektiv på identitet, fordi han knytter identitet til deltakelse i arbeid og drøfter identitet i forhold til læring og utvikling av kompetanse som i sitatet over. Jeg ser også at deler av dette genser til mitt kompetansebegrep som er hentet fra Qvortup (2001) under delkapittel 2.1.

### **2.6.1. Identitet**

I følge Wenger (1998) er utviklingen av vår praksisidentitet en dynamisk, kontinuerlig prosess. Vår identitet har som nevnt sammenheng med vår deltakelse og ulike former for reifiseringer, som påvirker våre tolkninger av omgivelsene. Han tenker seg at vår identitet utvikles i tråd med ulike deltakelsesbaner i fellesskapene ”As trajectories, our identities incorporate the past and the future in the very prosess of negotiating the present” (Ibid:154-155). Å skape en identitet blir derfor en læringsprosess bestående av ulik grad av tilgang til de av fellesskapets elementer som virker konstituerende for vår identitetsutvikling. Ulik grad av deltakelse viser her til at det er betydningen for en selv av hva en erfarer, som avgjør i hvilken grad det påvirker oss (Ibid:155). Wenger hevder at det eksisterer ulike typer læringsbaner, som blant annet perifere baner, insidebaner, grensebaner og utsidebaner. I denne oppgaven blir de perifere baner spesielt viktige, da perifere læringsbaner i følge Wenger er baner som aldri leder helt til fullverdig deltakelse. Allikevel innebærer de så signifikante erfaringer at de får betydning for vår identitet (Ibid:154). Beveger så traineene seg i perifere baner innen ulike selskaper og gjennom ulike prosjekter, der de er i kontakt med ulike fellesskap og der det endelige målet etter programmet er en mer fullverdig deltakelse i organisasjonen?

Som nevnt utvikles vår identitet i tråd med mange ulike medlemskap, noe som krever en form for samling av erfaringene våre. Vi er medlemmer i jobbfellesskaper, men også andre steder. Slik blir læringsprosessene i den kontinuerlige identitetsdannelsen stående både i forhold til det spesifikke fellesskap og i en større sammenheng. Fra Wenger sitt perspektiv kan man samlet si at identitet er noe erfart, det er forhandlet, sosialt skapt, en læringsprosess, påvirket fra en neksus av fellesskaper og ikke minst et samspill mellom det lokale og det globale (Ibid: 161-163). Med andre ord vil det være essensielt å skape en helhet av alle brøkdelenene, en egen identitet. Tar man også samfunnets kompleksitet i betraktning, er dette i seg selv en formidabel oppgave for ethvert individ. Oppgaven blir ikke videre forenklet om man tar de nye traineer sin særegne posisjon i betraktning. Qvortrup (2001) omtaler i samme retning at identitet ikke er noe endelig, det er noe en påtar seg som en form for midlertidig struktur for å

skape stabilitet i de sosiale sammenhenger man inngår i. Det er en fleksibilitets- og refleksjonsprosess (Ibid:31-32).

De nevnte former for identitetsdannelse baserer seg på deltakelse i praksis, men i følge Wenger (1998) er det også slik at man baserer sin identitet på ikke-deltakelse. Vår identitet dannes således av hva vi engasjerer oss for, men også av de fellesskaper vi ikke engasjerer oss for (Ibid:164). Metaforisk sett kan man kanskje si at vi ikke vet hva det godt er om man ikke har begrep om hva som er vondt. Vi skaper derfor oss selv også gjennom å atskille oss fra det vi ikke er. Vi skaper grenser, slik jeg har vært inne på tidligere, samtidig som vi søker tilhørighet til andre.

Wenger (1998) omtaler mer spesifikt tre forskjellige måter å tilhøre på: Engasjement i meningsforhandlinger, fantasi som det å skape en forståelse av verden ut fra vår erfaring, samt tilpasning av oss selv og våre handlinger i en bredere sammenheng (Ibid:174).

*Engasjement* er som sagt sentralt i vår meningsdannelse. Det blir en kilde til identitet gjennom meningsforhandling, utformingen av ulike baner og ved å åpne opp praksisens historie. Vi må delta i fellesskaper på en måte som gir mening og ikke er en passiv, ytre påvirkning. Han argumenterer noe statisk for at vi kun kan være et sted av gangen, slik at vårt engasjement blir begrenset. Det sies at vi som mennesker fysisk sett kun kan håndtere en viss grad av kompleksitet (Ibid:175). Langt på vei følger jeg hans argumentasjon, men stiller meg noe kritisk til at han ikke spesifiserer hva han mener med begrensninger. Har ikke de nye kommunikasjonsmidler åpnet opp for at vi i en viss forstand kan være flere steder på en gang? Vi har i dag internettmøter og andre kommunikasjonsmuligheter i det hyperkomplekse samfunn (Qvortrup 2001: 58). Wenger (1998) kommer inn på liknende resonnementer i sin bok, men bruker det ikke direkte i tilknytning til engasjement (Ibid:194).

*Fantasi* ses på sin side som en kreativ, individuell og kollektiv prosess som skal bidra til utvikling av en selvforståelse som overskrider det mer statiske engasjementet her og nå. Det handler om å frigjøre seg fra konteksten og se seg selv utenfra. Poenget hos Wenger er at fantasi skaper nye muligheter og alternativer, enten det er individuelle eller kollektive prosesser (Ibid:176-178). Dette minner, slik jeg ser det, mye om Qvortrup (2001) sin refleksjonskompetanse som nevnt over. Prosesser der engasjement og fantasi kombineres, vil

nemlig i følge Wenger (1998) kunne bidra til en mer reflekterende eller reflektert praksis, fordi man da både kan se praksisen innenfra og utenfra (Ibid: 217).

*Tilpasning* handler om vår og kollektivets evne og vilje til å tilpasse seg de omkringliggende strukturer og til å påvirke det som omgir oss. Eksempler på dette kan være normer og regler, som er både formelle og uformelle (Wenger, 1998:180). Fellesskapene eksisterer på denne måten ikke i isolasjon, men er tilknyttet ytre strukturer i organisasjonen, samt liknende selskaper andre steder. Sentralt her, er at de tre tilhørighetsformer kompletterer hverandre. Alle tre bidrar til å skape tilhørighet, forme en identitet eller å kunne lære (Ibid:173). De to siste kategoriene går allikevel utover den mer statiske gjensidige deltakelse, slik at de forbinder oss med andre over tid og rom (Ibid:181).

Som nevnt bruker Wenger (1998) sitt identitetsperspektiv til å drøfte identitet i praksis og dertil knyttet til læring og utvikling av kompetanse. Baumann (2006) har i sin bok om identitet også vist hvordan vi deltar i og formes av ulike fellesskaper. Han ser på sin side dette som en mer konfliktfylt prosess enn det en kan få inntrykk av ovenfor. Vi har ikke alltid kontroll over hvem vi er, vi blir faktisk påtvunget visse identiteter utenfra. Selv om Wenger viser til at det er fellesskapet som danner grunnlaget, er selve poenget til Baumann at vi ofte må forsvare vår valgte identitet mot det som pålegges oss utenfra (Ibid:12-14; 38). Som Wenger (1998) er inne på over, må vi altså skape en helhet og harmoni, men prosessen er ikke så problemfri som det kan synes over. Dette viste jeg også til i delkapittel 2.2, der jeg drøftet individers økte valgmuligheter.

### **2.6.2. Kontekstuell og situert kompetanse**

Kompetansebegrepet jeg vil bruke videre i oppgaven er tidligere behandlet i del 2.1, basert på Qvortrup (2001) sin endringsbaserte tilnærming. Jeg vil her kort belyse hvordan kompetansebegrepet også kan ses i lys av situert eller sosial læringsteori. Etter mitt syn er det slik at flere av de teoretiske tilnærmingene jeg bruker har mye til felles hva gjelder kompetansebegrepet. Mot denne bakgrunnen ønsker jeg å utvide og komplettere perspektivene med hverandre.

I avsnittene som omhandler situerte læringssyn (jfr.delkap 2.5.), har deltakelse hele tiden stått sentralt. For Wenger (1998) er nettopp deltakelse i praksis en effektiv og riktig måte å lære

på, fordi det oppstår en sammenheng mellom kompetanseform og hvordan den tilegnes (Ibid:102). Lave og Wenger (1991) karakteriserer bevegelsen mot full deltakelse som sentralt i våre læringsprosesser (Ibid:53). I følge Billett (2001) er dette karakteristisk for et sosialt perspektiv på det han omtaler som ekspertise (Ibid:438). Uten å drøfte ekspertisebegrepet her, mener jeg dette kan belyse noe av det sosiale læringsperspektivets syn på kompetanse. Billett (2001) viser blant annet hvordan de sosiale, kontekstuelle faktorer i de lokale praksisfellesskaper konstituerer hva som er ekspertise, eller i dette tilfellet kompetanse. Selv innenfor like yrker er det ofte veldig ulikt hvilke aktiviteter som regnes som relevante. Det er praksisfellesskapets mål, verdier og prosedyrer som bestemmer, selv om det også er klare likhetstrekk over ulike lokale fellesskaper (Ibid:439). Bevegelse mot full deltakelse er altså viktig, der nye medlemmer beveger seg i læringsbaner hvor de får nye arbeidsoppgaver med økende kompleksitet. Denne bevegelsen fører en fra periferien mot mer fullverdig deltakelse (Billett, 1994:12). Som jeg påpekte over, er det etter Wenger sitt syn praksisfellesskapet som avgjør hva kompetanse er.

På denne måten er den korte definisjonen til Qvortrup (2001) fortsatt gyldig, der kompetanse ses som evnen til situativ oppgaveløsning. Denne definisjonen har likheter med det situerte læringsperspektivet, og dermed et sosialt perspektiv på fellesskapets og kontekstens definisjonsmakt over hva kompetanse er. Under delkapittel 2.1. ble begrepet kompetanse utvidet til å omhandle refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse og meningskompetanse (ibid:114-115). Tidligere i dette kapittelet har jeg vist at også en sosial teori om læring legger vekt på liknende elementer når man omtaler læring, kompetanse og identitet. De kan finnes flere steder i oppgaven, noen eksempler er hvordan refleksjonskompetanse hos Qvortrup (2001), kan være fantasi og evnen til å frigjøre seg fra konteksten hos Wenger (1998). Relasjonskompetanse hos Qvortrup (2001) kan ses som vår tilpasning til andre fellesskaper og medlemmer hos Wenger (1998). Sist, kan meningskompetanse fra Qvortrup (2001) som omhandler våre handlinger og tolkninger i fellesskapene, eksempelvis være hvordan læring hos Wenger (1998) i all sin kompleksitet går ut på å skape en forhandlet forståelse, mening og identitet ut fra de komplekse praksisfellesskapene en er i kontakt med og deltar i.

Nye traineer kan derfor, i kraft av sin kompetanse og legitime perifere deltakelse komme inn i fellesskaper og bidra til utvikling og nyskaping. Sett i lys av det som er drøftet i kapittelet, mener jeg at kompetanse og identitet står nært sammen i Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskaper. Vi lærer og utvikler vår identitet og kompetanse i tråd med deltakelse i



fellesskaper, der fellesskapene definerer hva som er kompetent handling. Vi får en situert anerkjennelse for at det vi gjør og sier i et gitt fellesskap, oppfattes som kompetent. Kompetansen blir således situert og minner derfor mye om Qvortrup (2001) sitt kompetansebegrep. Sammenligningen mellom perspektivene blir ytterligere bekreftet når Qvortrup (2001) hevder at: "Kompetencer ikke blot er abstrakte former for individuell og kollektiv kunnen, men er kunnen i en given kontekst" (Ibid:114).

## ***2.7. Sammenfattende drøfting og oppgavens problemstilling***

I dette kapittelet har jeg redegjort for og drøftet ulike teoretiske bidrag som senere skal benyttes i oppgaven. De er alle ment å gi sitt bidrag til forståelsen av den konteksten jeg skal skrive min oppgave innenfor, traineeprogrammet i Sparebank1. Teorien fra kapittelet vil også skape en ramme for den senere analysen og tolkningen av empirien som kommer frem gjennom intervjuene med traineene i Sparebank1. Perspektivene vil derfor i tillegg til sine særegne bidrag, også utfylle hverandre. Denne avsluttende delen av kapittelet vil således benyttes til å se mer kritisk på bidragene, samt å se dem mer i lys av hverandre.

Som nevnt legger jeg blant annet sosiokulturelle og sosiale tilnærminger til grunn for min oppgave. Ovenfor har jeg vist at de gir viktige bidrag til forståelsen av læring generelt, læring i organisert form, fellesskapsdannelse, kompetanse og identitet. Det vil likevel være enkelte spørsmål som kan stilles til deres ulike bidrag.

Et spørsmål som kan stilles til Wenger sitt bidrag, kommer fra et annet situert læringsperspektiv, nemlig Säljö (2005) og hans drøfting rundt samfunnets og læringens utvikling. I sin drøfting peker han, i tråd med Qvortrup (2001), på hvordan dagens samfunn er i kontinuerlig utvikling. Vi er ikke bare situerte i et gitt fellesskap, men også i et større og i dag globalt samfunn. Dette er perspektiver som til en viss grad mangler i Wenger sitt bidrag, til tross for at blant annet Lave og Wenger (1991) plasserer læring i en sosial samfunnsmessig praksis (Kvale og Nielsen, 1999: 26). Det skal også bemerkes at Wenger i "Community of practice" (1998) tar noe av den omkringliggende kontekst og kultur inn i sin tilnærming, slik at ikke praksisfellesskaper kan sies å fungere så isolert som en til tider kan få inntrykk av. Denne tematiseringen av hvordan det omkringliggende påvirker oss, mener jeg er bedre ivarettatt hos blant annet Qvortrup (2001) og Säljö (2005).

I følge Kvale og Nielsen (1999) er Lave og Wenger sitt læringssyn blitt kritisert for å utelate de indre mentale prosesser. De referer til Greeno (1997), som mener dette skyldes at sosiale og kognitive teorier bygger på ulike paradigmer (Greeno i Kvale og Nielsen, 1999:26). Lave og Wenger (1991) er, slik jeg ser det, klart interessert i individet, men ikke nødvendigvis så mye de indre, kognitive prosesser. Jeg mener dette bygger på hva deres interesse er, nemlig deres ønske om å fokusere på de sosiale aspektene ved læring. Det betyr allikevel ikke at de fornekte de indre prosessene, noe man kan se her: “ Briefly, a theory of social practice emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning, and knowing. It emphasizes the inherently socially negotiated character of meaning and the interested, concerned character of the thought and action of persons-in-activity” (Ibid: 50). På denne måten knyttes kunnskap til andre, sosiale prosesser og ses ikke isolert fra de ytre prosesser. Vi konstruerer ikke vår identitet og kompetanse løsrevet fra de kildene som omgir oss, men bruker dem aktivt som individer.

Begrepet praksisfellesskap har vært utsatt for kritikk av blant annet Lindkvist (2005). Slik jeg ser det, viser han til at det kan ha mistet noe av sin analytiske verdi. Dette har etter hans syn sammenheng med at begrepet er brukt til å beskrive grupper som ikke kan defineres som praksisfellesskap. Han nevner eksempler på hvordan prosjektbaserte team og grupper har blitt beskrevet som praksisfellesskap i annen forskning. Selv omtaler han slike grupper som praksiskollektiver, ettersom de baseres på andre kriterier enn de klare definisjoner av praksisfellesskaper tilsier (Ibid:1199-1200). Jeg er ikke enig i alle argumentene hans mot begrepets relevans, men sier meg enig i at det er vanskelig å skulle beskrive en prosjektgruppe som et praksisfellesskap. Slike grupper minner mer om det Wenger (1998) omtaler som grense- praksiser, der oppgavebaserte grupper eller ”task teams” nettopp er eksempler (Ibid:114). Jeg kommer tilbake til dette under drøftingen i kapittel 5.

Tidligere har jeg pekt på likhetstrekk mellom mange av teoriene som er drøftet i dette kapitlet. Allikevel er det også skiller mellom mange av dem, og områder der de utfyller eller supplerer hverandre. Vygotsky (2001) skiller seg eksempelvis fra Wenger (1998) ved at han tar med seg mer av internaliserings- og eksternaliseringsprosessene i læringen. Andre teoretiske supplementer som dette, har jeg allerede drøftet flere steder i kapitlet (jfr.bla.delkap.2.5. og 2.6.).

Gjennomgangen av et sosialt og sosiokulturelt læringsperspektiv i dette kapittelet har belyst at praksis, fellesskaper, identitet, kompetanse, artefakter og meningsdannelse er knyttet sammen i våre læringsprosesser. Praksisfellesskapene er således en viktig arena for utviklingen av vår identitet og kompetanse. Dette trer frem hos teoretikere som her er plassert innenfor sosiale og sosiokulturelle perspektiver på læring. I ulik grad ses læring som kontekstavhengig, slik det til en viss grad også gjøres under Qvortrup (2001) sitt systemteoretiske kompetansebegrep. Det sosiale læringssyn knytter læring til ulik grad av deltakelse i praksisfellesskapene og traineenes læringsbaner. Kunnskap og kompetanse er således ikke noe man får overlevert, men noe man opparbeider og skaper gjennom deltakelse, meningsforhandlinger og identitetsdannelse.

Måten praksisfellesskapene er bygd opp på, hva de består av, og hvordan aktører deltar, påvirker aktørene som mennesker og dermed deres tolkninger av arbeids- og læringsprosesser. Kunnskap om traineers egne erfaringer og utvikling i forhold til fellesskapene er derfor viktig for å kunne spesifisere hva som bidrar til deres egen læring. Traineer innehar en spesiell posisjon som nyankomne, men de er også spesielt utvalgte fordi de skal være blant de beste. Muligens legger dette et større press og andre forventninger til dem som nye. De skal integreres i det bestående, i en dynamisk prosess basert på et samspill mellom mange faktorer. De deltar innen ulike praksisfellesskaper, ofte også i prosjekter og avdelinger der de ikke har fagspesifikk kompetanse for å delta.

Min tolkning av begrepet praksisfellesskap ligger tett opptil den jeg har presentert ved Wenger (1998) ovenfor. Jeg vil allikevel ikke være like stringent som han er i enkelte deler av sine definisjoner, da jeg hovedsakelig vil bruke elementer fra hans teori for å forstå den virkeligheten traineene utvikles innenfor.

Gjennom dette kapittelet har drøftingen ført frem mot en mer presis problemstilling enn det tema som ble introdusert innledningsvis. Problemstillingen for denne oppgaven blir derfor:

*”Hvordan bidrar traineeprogrammet i Sparebank1 til traineenes læring, og dermed deres identitets- og kompetanseutvikling?”*

Tre sentrale begreper som følger av problemstillingen er læring, kompetanse og identitet:

*Læring* er som nevnt, sentralt i dagens samfunn. Vi deltar i mange fellesskaper som bidrar til vår personlige og faglige utvikling. Derfor er læring en prosess som varer livet gjennom og går på tvers av ulike fellesskaper. Som trainee kommer man nyutdannet ut i arbeidslivet og skal anvende sine kvalifikasjoner og kompetanse i nye fellesskaper. Men traineene er også i en spesiell posisjon, ettersom de anses å være spesielle talenter i et tilrettelagt program. Dette innebærer at de får tilrettelagt sin deltakelse i ulike fellesskaper, slik at de skal kunne utvikle sin identitet og kompetanse gjennom arbeidsrelaterte læringsprosesser. Problemstillingen fanger inn slike elementer, samtidig som den legger til grunn at læring er en prosess med utgangspunkt i det traineene bringer med seg.

*Kompetanse* handler i et minste, felles multiplum om evnen til situativ oppgaveløsning. Som jeg har vært inne på, har dette sammenheng med vår refleksjon over de strategiene og den kunnskapen vi til enhver tid har tilgjengelig. Det innebærer derfor at individenes egne erfaringer, kvalifikasjoner, kompetanse og strategier blir viktig videre i oppgaven. Kompleksiteten i forklaringen øker når en bruker situerte perspektiver videre. Det legges her større vekt på en analyse av hvordan fellesskapet definerer hva kompetent atferd er. Det som fungerer i en kontekst, vil ikke nødvendigvis fungere i den neste. Det blir derfor viktig å se om traineene føler de får tilgang til viktige elementer av praksisen, samt en legitim deltakelse i de kommunikasjons- og deltakelsesprosessene som kan lede til læring. Flere av de perspektivene jeg har vært inne på, vektlegger både språk, kommunikasjon, deltakelse, fellesskap, læringsressurser og andre artefakter i våre læringsprosesser.

Begrepet kompetanse er altså viktig og er i flere henseender knyttet til *identitetsutvikling*. I Wengers (1998) perspektiv er begrepene knyttet sammen. Læring handler der om tilblivelse, endring og utvikling som person og i forhold til mer fullverdig deltakelse i et fellesskap. I slike prosesser bruker vi ressurser og artefakter som omgir oss for å danne en forståelse av hvem vi er og hvem vi kan bli. Vi danner oss et bilde av hvor vi hører til og hva som skal til for å utvikle oss blant annet gjennom andre. Flere ulike teoretikere jeg har benyttet, vektlegger liknende og supplerende elementer. Eksempelvis ser også Qvortrup (2001) og Säljö (2005) identitet knyttet til fellesskaper, men ser dem som mer midlertidige enn hva Wenger (1998) gjør (jfr. bla. delkap.2.2.). Teoriene og deres begreper kan derfor brukes som en samlet, helhetlig ramme slik jeg har forsøkt å vise i dette kapittelet.

I kapittelet har jeg drøftet flere elementer som omhandler tilrettelagt læring. Dette kan, slik jeg ser det, knyttes til Billetts (1994:12-13) omtale av prinsipper for organisering av læring på arbeidsplassen, som jeg kortfattet presenterer slik:

- Han mener at aktivitetene de lærende gjør må være *autentiske*, samtidig som de må få muligheter til å erfare både *prosessen og produktet* og dets tilknytning til selskapet og organisasjonens virksomhet.
- I slike læringsprosesser blir det viktig å legge til rette for de lærendes *eget initiativ* til deltakelse og vurdering av viktige aktiviteter.
- Man bør gi de lærende tilgang til *eksperter* eller erfarne som kan veilede dem, samtidig som de bør få tilgang til *andre lærende*, som kan gi dem et sammenligningsgrunnlag.
- Det er viktig med *tid og rom* for de lærende til å orientere seg, samtidig som oppgavene de lærende skal utføre, burde bidra til at de beveger seg fra *perifere posisjoner* til mer sentrale i organisasjonen.

Flere av prinsippene har vist seg å være viktige i denne oppgaven, og vil derfor løftes frem igjen både direkte og mer indirekte sammen med empirien i kapitlene 5 og 6. Selv om ikke alle elementene vil komme frem like eksplisitt senere, mener jeg de har en rolle i traineeprogrammets bidrag til traineenes læring, og medfølgende identitets- og kompetanseutvikling.

### 3.0. METODE

Metodologi omhandler hvordan vi får kunnskap om verden (Denzin og Lincoln, 1998:185). Kapitlet vil derfor vise til mine refleksjoner underveis og i etterkant av intervjuene og oppgaveskrivingen. Prosessen har gitt meg muligheten til å arbeide systematisk med både teori og empiri for å komme frem til et ferdig produkt. Det har derfor vært viktig for meg og min læring å få uttrykk for de valgene jeg har tatt underveis. Jeg vil drøfte både positive og negative elementer ved kvalitative intervjuer, samt sette de opp i mot refleksjoner fra egne erfaringer i arbeidet med oppgaven. På denne måten vil jeg vise et reflektert forhold til mitt eget bidrag (jfr. Alvesson og Sköldberg 1994: kap.8). Ved tilfeller der intervjuede personer omtales, vil de i tråd med Grønmo (1996) sin argumentasjon omtales som respondenter. Dette begrunnes med at respondenter forteller noe om seg selv, i motsetning til eksempelvis en informant, som heller forteller noe om andre (Ibid, note 2:76).

#### *3.1. Metodiske implikasjoner av teorivalg:*

Det teoretiske utgangspunktet en legger til grunn for undersøkelser, får konsekvenser for metodiske valg som må gjøres senere. Som Lave og Wenger (1991) selv påpeker, vil analyser i forhold til legitim perifer deltakelse ha implikasjoner for analysen. Den bør ideelt sett inkludere politiske og sosiale aspekter ved organisasjonen, dens historiske utvikling og hvordan dette i sin tur påvirker muligheter for læring (Ibid:64). Bakgrunnen for perspektivet kan være hvordan de ser læring som en del av sosiale praksiser. Liknende perspektiver kan også finnes igjen i andre av de teoretiske perspektivene jeg har brukt i oppgaven. Spesielt trer dette frem hos Säljö (2005) og Vygotsky (2001), som legger vekt på den sosiokulturelle utviklingen av språk, artefakter og dertil læringsmuligheter.

Mot denne bakgrunnen ønsket jeg å få tak i de kvalitative aspekter ved traineenes egne erfaringer. Allerede under den sammenfattende drøftingen av forrige kapittel, nevnte jeg i så måte hvorfor det var viktig å få tak i den totale livssituasjonen intervjuobjektene inngår i (Raffo m.fl. 2000:221). For meg vil kvalitative intervjuer være en god metode for å tilnærme meg respondentenes egne fortolkninger, erfaringer og utvikling fra fellesskapene de deltar i. Intervjuene mine baseres på nye traineer, for å få tak i deres erfaringer som nyutdannede deltakere i organisasjonen. Mange viktige erfaringer kan gå tapt i løpet av perioden de er

traineer, derfor mener jeg det er viktig å bruke respondenter som er i denne spesielle situasjonen nå.

Jeg ser at det også kunne ha vært fruktbart med lengre, deltakende observasjoner i prosjektet. Dessverre gir ikke den tid som er avsatt for masteroppgaven rom for dette. Det gjelder derfor å finne den mest hensiktsmessige metode ut fra den totale situasjonen (Kalleberg 1996:43) slik jeg har gjort, og baserer det empiriske materialet på halvstrukturerte intervjuer med traineene selv. Jeg vil også ta med kontekst og historie i organisasjonen gjennom interne dokumenter og en samtale med traineekoordinatoren (jfr.delkap.1.6.). Denne samtalen var mer uformell enn intervjuene, og var mer som en start og kontekstualisering for meg. Jeg brukte allikevel en samtaleguide (vedlegg 2), men velger å ikke gi samtalen samme omtale som intervjuene, da det er de som danner grunnlaget for det empiriske materialet.

Til slutt vil jeg påpeke at teorier ikke nødvendigvis svarer til den virkeligheten vi vil studere. Teoriene vi bruker, får fenomenene de beskriver til å fremstå som om de bare består av de parameterne som er valgt ut av forskeren. Dette gjøres for at teorien skal være anvendbar over ulike kontekster, slik at det kontekstuelle gitte blir tatt bort. Vi må derfor tilpasse teorien vår til nye kontekster og ikke presse den ned over virkeligheten, noe som innebærer et behov for god kunnskap om teorien for å kunne bruke den (Kvernbekk, 2002: 35). På den andre siden, innebærer det også at det i enkelte tilfeller bare vil være deler av teorien som er relevant, slik tilfellet også er i min oppgave. Slik jeg ser det, trenger ikke alle aspekter ved teoriene å inkluderes i en oppgave av dette omfanget, samtidig som en enkelt teori ikke nødvendigvis kan forklare hele fenomenets kompleksitet.

### **3.2. Definisjon av kvalitativ metode**

Denzin og Lincoln (1998:3) gir en ganske forenklet definisjon av kvalitative metoder som:

*"Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them".*

Gjennom definisjonen over kommer de inn på noe av begrunnelsen for mitt metodevalg. I tilknytning til det teoretiske rammeverket jeg bruker i oppgaven, vil betydningen av

traineenes egne meninger og erfaringer være stor. Spesielt klart blir dette dersom utgangspunktet for læring, identitet og kompetanse er sosialt konstruert og forhandlet gjennom både individuelle og kollektive prosesser. Eksempelvis blir jo individets meningsdannelse trukket frem som viktig hos Wenger (1998), noe som samsvarer med sitatet over. I tråd med dette hevder også Holter (1996:16) at det kvalitative intervjuets formål er å få tak i respondentens egne meningsrammer og opplevelser av det erfarte.

### ***3.3. Tilgang til feltet og utvalg av personer***

Til tross for at dette hører til nedenfor som fase tre, hadde det så stor innvirkning på min prosess at jeg tar det opp her. I metodelitteraturen (Se bla.Lund, 2002) vektlegges betydningen av gode utvalgsprosedyrer innen forskning. Dette skal kunne sikre forskningens overførbarhet. I følge Fog (1996) baseres utvalget også i kvalitative studier, på teoretisk og empirisk viten for å øke undersøkelsens representativitet (Ibid:203). Slike utvalg må nødvendigvis også baseres på praktiske hensyn, slik Fog referer til ved egne studier (Ibid:205)

I denne oppgaven hadde jeg ved flere anledninger problemer med å få tak i respondenter. Jeg har vært i kontakt med koordinatorene for flere andre traineeprogrammer underveis. Der har jeg stort sett fått mange positive tilbakemeldinger, før kontakten ved flere av dem bare ble brutt. Dette har bidratt til mange problemer underveis, slik at prosessen med tilgang til forskningsfeltet ble tung. Da jeg endelig fikk kontakt med SpareBank1, var de veldig interessert i prosjektet. Jeg fikk en rask tilbakemelding på at jeg kunne skrive i tilknytning til deres program, og at de skulle stille med traineer til intervjuene. En av deres traineer fikk ansvar for å sende ut en felles mail til de andre traineene i organisasjonen. Her stod det litt om prosjektet mitt og hvordan de som ønsket det, kunne melde seg til intervjuet. De tre personene som danner grunnlaget for intervjuene meldte interesse raskt, og jeg kontaktet dem via telefon dagen etter, der vi avtalte tidspunkt for intervju og oversending av guiden. Ettersom det her var frivillig å melde seg på, samt at det var en av traineene selv som fikk ansvar, vil man kanskje kunne unngå press for å delta i prosjektet.

På den ene siden kan dette ha spart meg for mye arbeid både i forberedelses- og gjennomføringsfasen av intervjuene. Respondentene jeg møter kan være interessert i å snakke om, og kan ha et reflektert forhold til sin posisjon i programmet. På den annen side kan denne utvalgsmåten også bidra til å svekke empiriens gyldighet, ved at jeg ikke valgte ut



respondentene selv. Kriterier jeg stilte var at de intervjuede skulle ha *ulik bakgrunn*, samt vise til eventuell *variasjon gjennom deltakelse i ulike selskaper*. Det vil si både tradisjonelle økonomer, samt respondenter med bakgrunn fra mer utradisjonelle utdannelser for bankbransjen, som for eksempel fra universiteter. Jeg fikk også frem noe variasjon over selskaper, da respondentene er fra to ulike selskaper i SpareBank1. Allikevel ser jeg at det ikke nødvendigvis er dekkende for alle selskapene, men det viktigste, som går på tilretteleggingen gjennom programmet og funksjon dette har for traineene, kommer frem fra intervjuene. Jeg kan også vise til Fog (1996) som hevder at:

*Det er ikke nødvendigvis idiosynkratiske og personbundne meninger, han uttrykker, altså meninger, som ikke sier noget videre om den virkelighed, som er hans. Det kan undersøges, om hans tale kun hører ham til. Som oftest er han og hans tale indlejret i et større fellesskap, ligesom det han udtaler seg om er det. Det kan være personligt uden at det er privat (Ibid:201).*

Slik sett kan fellesskapets meninger og ytringer komme frem gjennom enkeltindivers meningsytringer, på en slik måte at det i det minste beskriver prosesser som er viktige også for andre traineer i selskapene.

Underveis i prosessen så jeg at det også kunne ha vært interessant med intervjuer fra tidligere traineer som ytterligere informasjon. Dette var dessverre ikke mulig, ettersom jeg tok utgangspunkt i et nytt traineeprogram. For meg har samtalen med deres traineekoordinator gitt meg viktig tilleggsinformasjon. Den har vært til hjelp både i kontekstualiseringen av programmet og som utgangspunkt for intervjuprosessen med traineene.

### **3.4. Intervju som forskningsmetode**

Strukturen i denne delen av kapittelet kommer i stor grad til å baseres på intervjuundersøkelsens syv stadier fra Kvale sin bok "*Det kvalitative forskningsintervju*" (1997). I boken gir han en bakgrunn og rettledning for bruk av intervju i forskningsprosessen. Jeg vil referere til de syv fasene underveis, selv om overskriftene ikke vil følge hans struktur.

Kvale sitt halv-strukturerte intervju presenteres som: *Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene* (Ibid: 21). Her står begreper som fotolkninger, fenomener og livsverden sentralt, noe som kan knyttes til det teoretiske rammeverket fra kapittel 2.

### 3.4.1. Tematisering og planlegging

Tematisering og planlegging er de to første fasene av et forskningsopplegg. *Tematisering* går i følge Kvale ut på å finne ut hva som er tema, hvorfor og hvordan studien skal gjennomføres. Slik jeg nevnte innledningsvis i oppgaven (delkap.1.1.), har dette området vært av interesse for meg lenge. Det er derfor vanskelig å si når jeg startet å innhente forkunnskaper om emnet, slik Kvale omtaler det (Ibid: 52). Den aktive tankeprosessen startet allerede i praksisperioden min og gjennom det arbeidet jeg gjorde i NHO høsten 2005. Selve skriftliggjøringen av teorien begynte i januar 2007.

Formålet med denne studien baseres på min interesse for læringsprosesser som går på tvers av ulike institusjoner og fellesskap. SpareBank1 har i tillegg ytret et ønske om å få bruke oppgaven som en ressurs i sin kvalitetssikring av programmet. I denne forbindelse ønsker jeg å påpeke at dette ikke er noen form for oppdrags- og evalueringsforskning. Det er altså ikke lagt noen rammer fra SpareBank1 sin side i forholdt til hva jeg skal undersøke. Den siste delen av tematiseringen går ut på å innhente kunnskap om selve metoden som skal brukes. Dette arbeidet begynte i stor grad ved metode-undervisningen ved Pfi. Her fikk vi en god gjennomgang av både kvalitative og kvantitative tilnærminger til forskning, i tillegg til viktige referanser som kunne brukes til å innhente mer spesifikk litteratur til oppgaven. Jeg sørget derfor for at jeg hadde leste mye om ulike metoder før jeg gjennomførte selve intervjuene.

*Planlegging* er i følge Kvale (1997) den fase hvor man klargjør for de senere faser av studien. Dette gjelder blant annet tidsbruk, utvalg av personer, intervjuform og ressurser (Ibid:56) Jeg valgte å starte tidlig med selve prosjektet mitt. Allerede høsten 2006 arbeidet jeg mye med å finne et traineeprogram for oppgaven min. Dette viste seg som nevnte å være vanskelig, da flere av programmene allerede hadde studenter fra andre institusjoner som skrev for seg. SpareBank1 svarte derimot raskt på min henvendelse, slik at vi på kort tid ble enige om å samarbeide. Prosjektplanen min spesifiserte ganske nøyaktig når jeg skulle være ferdig med de ulike elementene i oppgaven. På tross av ulike småproblemer, har jeg klart å følge prosjektbeskrivelsen bra. Dette har igjen bidratt til at jeg har kunnet arbeide med flere deler av oppgaven samtidig. Jeg har eksempelvis fått muligheten til å nyansere teorikapittelet i tilknytning til elementer som kom frem av intervjuene.

*Utvalg* av personer er fase tre, noe jeg allerede har drøftet under delkapittel 3.3. Jeg fikk som nevnt ikke tak i mange respondenter og vil derfor i tråd med Kvale vise til følgende:

*”Et generelt inntrykk av den senere tids intervjustudier, er at mange av dem med fordel kunne ha basert seg på færre intervjuer... Vår tilnærmingemetode legger heller vekt på kvalitet enn kvantitet i intervjuene” (red. etter Kvale 1997:60).*

Her har jeg også lagt vekt på få, men dypere intervjuer. For meg var det som nevnt under delkapittel 3.3, viktig å få tak i respondenter med ulik bakgrunn, noe jeg altså lyktes med, da respondentene bestod av individer med ulik utdannelse og erfaringer.

### **3.4.2. Intervju som samtale og kunnskapskonstruksjon**

Den fjerde fasen er de faktiske *intervjuene*. Et mål med gjennomføringen av intervjuene var at de ble lagt til steder som var naturlig for respondentene, i tråd med definisjonen av kvalitative metoder (jfr.delkap.3.2.) Intervjuene ble derfor gjennomført i forskjellige møtelokaler hos SpareBank1 Oslo, som respondentene selv valgte.

Jeg valgte også å sende ut min intervjuguide til respondentene på forhånd. Dette kan ha hatt flere konsekvenser for de faktiske intervjuene. Av mulige negative konsekvenser er det klart at dette kan ha bidratt til at traineene på forhånd har snakket sammen om spørsmålene. Derfor sendte jeg også ut guiden kvelden før, samtidig som traineene ble bedt om å være diskrete i forhold til å samtale med andre om dem. Det skal også bemerkes at flere av spørsmålene jeg stiller, med all sannsynlighet har vært diskutert av traineene tidligere. Dette viser slik jeg ser det, bare til studiens relevans.

Positive effekter av å sende ut guiden på forhånd kan være at traineene vil kunne reflektere rundt flere av spørsmålene før vi snakket sammen. Dette vil gjøre dem kjent med type spørsmål og situasjon før intervjuene gjennomføres, slik at intervjusituasjonen kan synes mer naturlig for begge parter. Muligheten er også stor for at svarene som kommer frem vil være reflekterte, i tillegg til å bære preg av vår felles kunnskapskonstruksjon. Fremgangsmåten og begrunnelsen for den ble godt mottatt av traineene selv, spesielt nevnte en av traineene hvordan det hjalp å vite litt om hva jeg var ute etter.

Når det så kommer til gjennomføringen av intervjuene, varierte spesielt tidsbruken med de tre respondentene. Jeg er imidlertid glad for at jeg gjennomførte samtalen med traineekoordinatoren først, slik at jeg fikk et større innblikk i kulturen i SpareBank1. På denne måten var jeg allerede kjent med mye av rammene og språket som ble benyttet blant

traineeene. Dette lettet det senere transkriberingsarbeidet for meg, samt at det var enklere å komme med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Jeg arbeidet også en del med å sette meg inn i organisasjonen og dets virkeområder før jeg gjennomførte intervjuene. Dette kan ha bidratt til at samtalerne gikk såpass flytende som de gjorde. I følge Grønmo 1996) er forskeren selv av stor betydning i innsamling av et kvalitativt empirisk materiale (Ibid:91). Et element jeg kan støtte meg til i lys av mine refleksjoner og eksempelvis Kvale (1997) sin omtale av den kvalitative intervjuer som selve instrumentet (Ibid:91).

Kvale (1997) viser hvordan man kan se et intervju som en kunnskapskonstruksjon (Ibid: 98). (se også Fog 1996). Det er ikke slik at kunnskapen ligger der, objektivt tilgjengelig for innsamling. Begge parter i en intervjusituasjon er med på å skape en mening og forståelse i fellesskap. I lys av dette kan det synes viktig å ikke være ledende i spørsmålsstillingene. Kvale avviser til en viss grad dette og poengterer at det ikke er viktig om spørsmålet er ledende, men heller hvor spørsmålene leder hen (Ibid:98). Dette temaet dukket også opp i intervjuet og i utformingen av guiden. Ved de spørsmålene som kunne virke ledende, har jeg derfor fulgt opp med mer åpne, utdypende oppfølgingsspørsmål. Slik kan man heller lede retningen, men ikke resultatet av spørsmålet.

Som intervjuer opplever man en definisjonsmakt i forhold til tema og spørsmål, der jeg ved hjelp av intervjuguiden leder intervjuet. Selv om spørsmålene i den var nøye gjennomgått med veileder på forhånd, var det som nevnt viktig for meg at oppfølgingsspørsmål underveis ikke ble ledende. Dette lyktes jeg med, ved at jeg eksempelvis spurte om respondentene kunne utfylle resonnementene sine ved elementer som er spesielt viktige for oppgavens problemstilling, heller enn å spørre om faste svar. I situasjoner der jeg var usikker på betydningen av respondentens svar, spurte jeg om de kunne bekrefte de tolkninger jeg la frem mot slutten av de ulike temaene. Dette samsvarer også med kvalifiseringskriterier fremsatt av Kvale (1997:93).

Et annet kriterium er at man bør avbryte respondentenes digresjoner underveis. Dette synes jeg var vanskelig å gjøre, da jeg var redd det ville ødelegge flyten i intervjuene. I tilfeller der man beveget seg langt utenfor tema, måtte jeg allikevel hente samtalen inn mot guiden igjen. Klarest kommer slike digresjoner frem i et av intervjuene som varte en del lenger enn de andre. Verdt å merke i denne sammenhengen er at det kom frem elementer i slike digresjoner som viste seg å ha relevans for oppgaven. Det kunne altså synes som om enkelte digresjoner

var viktige, så lenge vi forholdt oss til temaet. Slik jeg ser det, viser dette til betydningen av å ha god kjennskap til teorien du bruker i oppgaven før du intervjuer (Kvale, 1997: 60).

I følge Kvale, burde intervjueren være en ekspert både på forskningstemaet og menneskelig samhandling (Ibid:60). Jeg føler meg ikke som noen ekspert på disse områdene, men er i ettertid glad for at jeg arbeidet med teorien før intervjuene ble gjennomført. Dette gav meg mulighet til å komme med gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Når det gjelder samhandlingsdelen, er dette et element man sikkert kan bli bedre på. I denne konteksten har det derfor vært en fordel for meg at respondentene er vel vant med å bli intervjuet. Dette viste jeg til fra SpareBank1 sin rekruttering til traineeprogrammet i delkapittel 1.6.

### **3.4.3. Når samtalen blir til tekst i transkriberings- og analysefasene**

Innen kvalitativt orienterte studier blir det ofte sagt at man kan lese verden som en tekst (Alvesson og Sköldberg, 1994). Men hva er det som virkelig skjer når en faktisk skal gjøre denne verden til tekst, transkribere opptak og tolke dette videre?

I samtalen med traineekoordinatoren benyttet jeg en analog båndopptaker, mens jeg benyttet en digital opptaker ved intervjuer av traineene. Den digitale opptakeren gjorde det enklere for meg å transkribere intervjuene og senere få med meg hva respondentene sa.

*Transkripsjonen* av det empiriske materialet er det fjerde stadiet, som i følge Kvale (1997) er prosessen der data blir omgjort til tekst. Utskriftsteksten er derfor konstruksjoner av kommunikasjon fra en muntlig til skriftlig form (Ibid:102). Det som kan forsvinne i slike prosesser, er mye av den non-verbale kommunikasjonen i samtaler mellom mennesker. Jeg påbegynte derfor transkriberingsarbeidet samme kvelden som intervjuene ble gjennomført, for å få så stor nærhet i tid som mulig. I tillegg til intervjuene noterte jeg også underveis på selve intervjuguiden. Dette ble gjort for å markere hvor det kom frem spesielt viktige eller komplekse svar i intervjuene.

Jeg valgte å transkribere materialet så ordrett som mulig etter intervjuene. Jeg valgte også å inkludere pauser og gjentakelser i transkriberingen. Dette ble gjort for at jeg skulle kjenne på situasjonen og interaksjonen også i den senere analysen. Ettersom jeg allerede har påpekt at intervjudata kan ses som sosiale konstruksjoner, er det jo viktig å få med seg denne

interaksjonen når teksten skrives ned. Kvale (1997) viser til at det går an å inkludere alle mulige pauser, gjentakelser og tonefall i transkriberingen. På den annen side går det også an å overføre det til en mer litterær stil (Ibid:105). Deler av teksten som senere settes inn i analysekapittelet, vil være omskrevet til en noe mer litterær form. Enkelte forsnakkelser og liknende vil her tas bort for å forenkle leserens oppgave med å forstå meningen i utsagnene. I transkriberingen har jeg utelatt elementer som kan bidra til at respondentene kan identifiseres senere. Dette har blant annet sammenheng med at SpareBank1 skal få et eksemplar av oppgaven når den er ferdigstilt.

*Analysen* av det empiriske materialet er det femte stadiet, men er ikke bare et eget stadium etter intervjuet er gjennomført. Som Kvale (1997) sier, går analysen gjennom hele intervjuprosessen (Ibid:138 ). Vi analyserer og tolker for eksempel det som blir sagt, mens det sies (Ibid:89). Slik jeg ser det, er det nettopp dette som muliggjør oppfølgingsspørsmålene. På den annen side, i forhold til kvalitetssikring, er det også viktig at intervjueren verifiserer sine tolkninger hos respondenten (Ibid:165). Dette gjorde jeg flere ganger underveis i intervjuene for å sikre at jeg ikke mistolket svarene. I tillegg tok jeg kontakt med enkelte respondenter etter jeg hadde gjort ferdig kapittel 4 i oppgaven. Da spurte jeg om hvor mye av utsagnene jeg kunne bruke, uten at det ville identifisere respondenten. Det ble åpnet opp for flere av mine tolkninger, så lenge jeg ikke gav ut klare kjennetegn på hvem respondenten var.

Som en del av tolkningsarbeidet kategoriserte og ordnet jeg utskriftene fra transkriberingen. Jeg startet med å lese gjennom en utskrift av de tre intervjuene hver for seg, der jeg nummererte utsagn og avsnitt i forhold til tema og spørsmål fra intervjuguiden. Deretter gikk jeg gjennom materialet en gang til, mens jeg skrev teoretiske begreper og temaer i margin på den andre siden. På denne måten fik jeg strukturert materialet og forenklet det videre arbeidet med analysen. Leiulfsrud og Hvinden (1996) anbefaler blant annet en liknende metode i det begynnende tolkningsarbeidet av materialet, metaforisk kalt ”puslespillet” av forfatterne (Ibid:231, 239). Etter at analysen var skrevet inn i oppgaven, gikk jeg igjen over transkripsjonene og analysen for å se om jeg kunne se noe mer overordnet i teksten.

Jeg valgt å bruke temaene fra intervjuguiden som utgangspunkt for å presentere materialet, slik at jeg følger den progresjonen intervjuene gjorde. Denne formen for presentasjon kalles tematisering av Dalen (2004: 77). Underveis så jeg at dette tidvis var problematisk, da spesielt en av respondentene var veldig bred i sin fremstilling. Det vil si at det ene intervjuet hoppet

mye frem og tilbake i forhold til intervjuguiden, slik at mitt analysearbeid tok lang tid her. På den andre siden vil jeg påpeke at en av intensjonene med slike intervjuer nettopp er at respondenten bør tale noe fritt og ikke bare være strukturert av meg. Jeg vil også kommentere at jeg i presentasjonen av data har utelatt to spørsmål (2.3.og 2.8.) av hensyn til anonymisering av respondentene, samt at enkelte svar ikke var relevante for oppgaven.

Til slutt vil jeg kommentere språkbruk i teksten. Alvesson og Sköldberg (1994:280) viser til Säljö (1990) som hevder at språket vårt ikke nødvendigvis avbilder virkeligheten, men gir oss andre perspektiver på den. Når jeg for eksempel transkriberer et intervju til tekst, for så senere å integrere det i min oppgave, har det som nevnt vært gjenstand for flere ulike tolkningsprosesser. Kvale (1997) sier selv hvordan konteksten ofte blir borte i slike prosesser (Ibid:101). På denne måten kan det reises nye og andre problemstillinger for forskeren. Sitater som plasseres i teksten kan virke, eller faktisk være, helt dekontekstualisert. Intensjonen bak utsagnene blir borte og leseren kan bli sittende igjen med helt galt inntrykk. Slik jeg ser det, er det derfor forskerens oppgave å gjøre denne transformasjonen så god som mulig. Det er vår oppgave å besørge en reel og rettferdig bruk av utsagnene fra intervjuene, slik at vi reduserer muligheten for at respondentene føler seg mistolket eller feil sitert. Slike hensyn har gjort prosessen tidkrevende, da intervjuene var lange. En av de viktigste lærdommene jeg sitter igjen med på dette området, er allikevel at hensynet til respondentens integritet er viktig.

#### **3.4.4. Verifisering: Om generalisering, validitet og reliabilitet i intervjustudiet**

Samfunnsforskningen hadde tidligere en tillit til at empirien taler objektivt til oss, at vi kan stole fullt på den. Derfra har vi beveget oss videre, eksempelvis gjennom Hanson sin tese om at all observasjon er teoriladet. Med teoriladet observasjon menes at våre forkunnskaper og forestillinger blir med oss inn i enhver forskning. Vi kan ikke forvente at det empiriske materialet taler fritt til oss (Kvernbekk, 2002:41). Dette er noe jeg følte på selv underveis i prosessen, der jeg tenkte i lys av teorier (kap.2) mens jeg intervjuet. Slik kunne jeg benytte meg av muligheten til å bruke oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Bruk av vår for forståelse er slik Holter (1996) sier, karakteristisk for kvalitative studier (Ibid:13).

Dette bringer inn det sjette stadiet, *verifisering*, som vil si å undersøke funnenes generaliserbarhet, validitet og reliabilitet. Andre, mer konstruktivistisk orienterte forskere har med tiden skapt andre begreper for dette som eksempelvis overførbarhet, troverdighet og

pålitelighet (Guba og Lincoln, 1998: 213). Jeg kommer til å bruke begge begrepstyper videre i delkapittelet.

*Generaliserbarhet* omhandler hvorvidt funnene en gjør, kan overføres til andre tider, situasjoner og personer. Det vil si at utvalget innen de tre dimensjoner er viktige i forhold til generalisering av funnene (Lund, 2002:126). Slik generalisering kan knyttes til det Kvale (1997) omtaler som statistisk generalisering (Ibid:161). En annen type generalisering er analytisk generalisering som vil si: "En begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon" (Ibid:161). I min oppgave har det ikke vært intensjonen å gjøre en statistisk generalisering til andre situasjoner, tider eller personer. Jeg lar det derfor være opp til leseren å vurdere om min drøfting og mine påpekninger av sammenhenger og ulikheter underveis, vil være gyldige for egne drøftninger rundt det samme temaet. Det jeg derfor vil gjøre, er å vise til hvordan jeg har arbeidet med og kvalitetssikret min oppgave, som er de neste to temaer.

I følge Kvale (1997), vil *validitet* i kvalitativ forskning avvike noe fra den kvantitative forskningens validitetsbegrep, som vanligvis omhandler hvorvidt du måler det du tror du måler. Dette er ikke adekvat i en kvalitativ sammenheng, som ikke nødvendigvis skal resultere i tall. I tråd med Kvale, vil derfor denne definisjonen være mer gyldig for meg: "I hvilken grad våre observasjoner reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om" (Ibid 165). Han støtter seg til Popper og sier at kommunikasjon av forsvarlige kunnskapsutsagn blir viktig, fremfor troen på den absolutte sannhet (Ibid:166). Validering blir i følge Kvale å se på som et håndverk, der vi kvalitetssikrer håndverket vårt. Mot denne bakgrunnen kan validering også omtales som å kontrollere, stille spørsmål og å teoretisere kunnskapen vi produserer (Ibid:168). Troverdigheten av det vi hevder er, sagt på en annen måte, innvevd i den teoretiske og empiriske vurdering og argumentasjon vi gjør underveis (Fog 1996: 218), altså å ha et reflektert forhold til det vi hevder.

I samarbeid med veileder jobbet jeg mye med intervjuguiden på forhånd, slik at spørsmålene skulle få frem det jeg ønsket på en enkel og forståelig måte. Dette gjenspeilet seg i intervjuene, da respondentene ikke hadde nevneverdige problemer med forståelsen av dem. Igjen kan dette også ha sammenheng med at de hadde lest intervjuguiden på forhånd, slik at de fikk reflektert rundt begreper, spørsmål og fenomener før vi møttes. Dette kan også ha bidratt til at svarene reflekterer det jeg faktisk søkte etter i intervjuet.



Når det kommer til begrepene vi bruker, mener Kleven (2002) at operasjonaliseringen av dem er en særegen prosess i pedagogiske fag, fordi vi bruker begreper som ofte er abstrakte av natur og derfor ikke er direkte målbare (Ibid: 142). Respondentene kan altså ha gitt uttrykk for en forståelse av begreper som kompetanse, identitet og mentor, selv om det betyr noe annet for dem enn for meg. Validiteten i intervjusituasjonen kan i følge Kvale (1997) bedres ved en kontinuerlig kontroll av meningen med utsagn og informasjon underveis (Ibid:165). Ved flere anledninger i intervjuet gjorde jeg slike oppsummerende kontroller av mine tolkninger, spesielt ved vanskelige og viktige spørsmål. I tillegg har mine tolkninger av teori og det empiriske materialet vært drøftet både med veileder, andre vitenskapelig ansatte ved Pfi og medstudenter underveis. Dette bidro til at jeg måtte reflektere over og tidvis endre flere av mine tolkninger underveis.

*Reliabilitet* viser som nevnt til hvor pålitelige resultatene er. I følge Kvale (1997) har dette med funnenes konsistens å gjøre. Det vil si at vi som forskere må være oss bevisst de valgene som gjøres underveis. Kvale hevder at en for sterk fokusering på reliabilitet kan motvirke variasjon og kreativitet i forskningsprosessen (Ibid:164). For meg blir det derfor viktig å gjøre leseren bevisst på de valgene og tolkningene jeg har gjort underveis

Underveis i dette kapitlet har jeg vist til hvilke valg jeg har gjort, samt de valg som er gjort for meg. Jeg har beskrevet arbeidet og min tenkning gjennom hele prosessen. Spesielt kommer dette frem ved spørsmålsformuleringene i intervjuguide og intervjuet, metodebruk, teknologi og tidsrom for transkriberingen, samt fremgangsmåten for analysen og tolkningen av det empiriske materialet. På denne måten har jeg vist til mine valg og prosedyrer underveis, slik at leseren kan vurdere hvorvidt mine funn er pålitelige. Jeg føler ikke at dette har gått utover den kreative tenkningen, og har heller fokusert på kvalitetssikringens bidrag til en større trygghet rundt det jeg drøfter i oppgaven.

### **3.4.5. Etikk i rapporteringen**

Det syvende og siste stadiet er *rapporteringen*. Dette omhandler presentasjon av det empiriske materialet, eller funnene fra intervjuundersøkelsen. Presentasjonen er forbeholdt kapittel 4 i oppgaven, og vil drøftes videre i kapittel 5 og 6, der teori og problemstilling fra kapittel 2 inkluderes. Kvale (1997) mener vi spesielt bør ta hensyn til tre etisk retningslinjer når noe publiseres, nemlig informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Ibid:181).

*Informert samtykke* baseres på at respondentene bør få informasjon om hvordan intervjuene skal brukes. Dette bør gjøres før intervjuet, noe jeg passet på ved alle intervjuene. I tillegg gikk jeg gjennom hva oppgaven min omhandlet tematisk sett, og hvorfor jeg interesserte meg for dette, etter intervjuene var gjennomført. Jeg har også oppfordret respondentene til å ringe, eller sende meg en e-mail om de lurer på noe i forhold til det som fremkommer under selve intervjuet, eller om de ønsker å formidle noe i ettertid.

*Konfidensialitet* omhandler spesielt en anonymisering av intervjupersonene når materialet presenteres. Dette er ikke enkelt, da mye av betydningen med utsagnene og konteksten rundt kan falle bort. Jeg har brukt nummerering på respondentene for å ikke inkludere kjønn eller andre kjennetegn. Spesielt var konfidensialiteten vanskelig å opprettholde ettersom utvalget av personer var så lite. Dette har i sin tur gått utover det materialet jeg kan bruke fra intervjuene. Jeg har derfor måttet utelate noe informasjon som kan gi forklaring på om deres utdannelsesbakgrunn bidrar til forskjeller i læringsutbytte fra programmet. Dette er synd, da det har vist seg å kunne ha en viss betydning for traineene. Jeg har mot denne bakgrunn også kontaktet de av respondentene som er berørt av slike hensyn, og fått tillatelse til å bruke enkelte slike utsagn i oppgaven der det ikke identifiserer noe negativt ved dem.

*Konsekvenser* av forskerens rapportering innebærer særlige hensyn til etterspill og andre uintenderte konsekvenser av det som kommer frem. Dette er vanskelig å vurdere, ettersom man ikke kan ta høyde for alle mulige konsekvenser i slike studier. Det kan være konsekvenser både for personer og organisasjoner som ikke er ønskelige. Det er slik jeg ser det, derfor viktig at i hvert fall de to første punktene overholdes og at forskeren i det minste tar hensyn til de innvendinger som kommer frem der.

### **3.7. Kildebruk**

Dette avsluttende del-kapittelet vil bygges opp av to deler. Den ene delen vil omhandle bruk av kilder som teori og artikler. Den andre delen vil kort inneholde elementer fra bruk av dokumenter. Dette inkluderes i oppgaven, da jeg ser det som et viktig metodisk aspekt ved forskning. Det gir et mer reflektert forhold til forskningen, og har bidratt underveis i min skriveprosess.

Å skrive en oppgave slik som denne innebærer at jeg må gjøre mye litteratursøk og mange tilknyttede valg underveis. Et slikt valg går på bruk av *kilder*. Jeg har hovedsakelig søkt etter primærkilder eller primærlitteratur, fordi jeg ønsker å bruke bøker som er skrevet av forfatteren selv, på originalspråket. Begrunnelsen for dette er at mye av meningen med tekstene kan gå tapt i andres oversettelser. Bruk av primærkilder gjelder i hovedsak teorikapittelet, bortsett fra der det er naturlig at jeg ikke kan lese originallitteraturen, som hos den russiske forfatteren Vygotsky. I metodekapittelet har jeg også forsøkt å bruke primærkilder, men ser at det for oppgavens skyld ikke utgjorde noen forskjell at jeg brukte Kvale (1997) i norsk utgave.

Jeg har også referert til annen forskning på feltet, eller til annen bruk av de teorier jeg selv har benyttet (Kalleberg, 1996: 46). Noe jeg har vært bevisst på her, er slik Kalleberg sier, at spørsmålene gir retning og avgrenser vår forskning (Ibid:32). Dette er viktig å ta i betraktning når vi selv skal eksemplifisere med annen forskning, fordi den er basert på andre spørsmål, andre forskerfellesskap og muligens andre forskningstradisjoner. Forskning og artikler som er gjennomført i andre land og i tilknytning til andre institusjoner og problemstillinger, er ikke nødvendigvis direkte overførbart til min kontekst. Jeg har derfor brukt slike enkeltartikler for å belyse min drøfting og tolkning av teorien. Igjen kan jeg nevne betydningen av Alvesson og Sköldbørgs (1994) reflekterende forskningsperspektiv.

Når en leser *dokumenter* som er skrevet i forhold til et gitt formål i en organisasjon, er det på tilsvarende måte som over, viktig å ha et reflektert forhold til dem. Jeg nevnte i forbindelse med Hansons tese hvordan våre observasjoner er teoriladede. Slik kan muligens også våre tolkninger av slike dokumenter sies å være, at vi tolker dem i vår retning. Når jeg så leste interndokumenter fra SpareBank1 og andre dokumenter fra NHO underveis, var dette noe jeg måtte være bevisst på. Jeg trekker jo noe ut av en kontekst og bruker det i en annen, der intensjonen bak fremstillingen ikke alltid kommer klart frem. Jeg har forsøkt å bevisstgjøre meg om dette gjennom hele prosessen.

## 4.0. PRESENTASJON AV INTERVJUER

I dette kapittelet vil jeg presentere intervjuene med traineene i SpareBank1. I kapitlene 2 og 3, ble betydningen av å få tak i de intervjuedes egen livsverden, deres språk, tolkninger og meningsdannelse vektlagt. Derfor vil jeg la respondentene "tale for seg selv" ved å bruke sitater fra intervjuene først. Fremstillingen er basert på kategoriene fra intervjuguiden, slik at leseren vil få et mer systematisk bilde av progresjonen og utviklingen i intervjuene. Jeg kommer til å referere til spørsmålene underveis der de er relevante i forhold til teksten. Mine tolkninger av utsagnene er lagt inn underveis i fremstillingen, slik at leseren skal slippe å gå for mye frem og tilbake i teksten.

I følge Kvale (1997) er det rom for å justere sitatene i presentasjonen, slik at pauser og rotete setninger fjernes eller endres noe. Dette gjøres for å lette leserens oppgave så meningen med sitatene kommer klarere frem. Jeg har tatt bort enkelte slike pauser i kapittelets fremstilling. Der jeg har fjernet elementer som kan identifisere respondenten, er dette merket ved: (...). Der jeg har klippet sammen to svar fra en person, som sikter til det samme, eller forkortet et svar i en tekst, vil dette merkes ved tre prikker: ... Jeg kommer til å omtale traineene med nummer, ettersom det å gi dem fiktive navn, også vil kunne medføre at de kan gjenkjennes. Dette fordi det var to kvinner og en mann jeg intervjuet, slik at å gi dem navn ville virket unaturlig i forhold til kjønn og muligens vil det kunne gå mot krav til anonymisering av respondenter (Ibid:189). Et eksempel på noe av det nevnte er følgende sitat:

*"For det er jo litt av vitsen med traineeprogrammet... at vi skal lære mye forskjellig."*  
(Trainee 3)

### 4.1. Utdannelse og bakgrunn

I starten av intervjuene ønsket jeg å se på traineenes utdannelsesbakgrunn og de erfaringer de tok med seg inn i traineeprogrammet. Dette skulle gi meg en bakgrunn og ramme for resten av intervjuet.

#### 4.1.1. Traineenes bakgrunn

Det første jeg ville se på, var traineenes ulike utdannelsesbakgrunn (spm.1.1). De hadde utdanning fra både universitet og høyskoler, med fagvariasjoner som økonomi, ledelse og fiskerikandidatur. Felles for alle traineene var at de hadde gjennomført minst fem-årig høyere utdanning med en retning inn mot økonomiske og administrative fag. En trainee hadde i tillegg en bachelorgrad i statsvitenskap, mens en annen hadde tatt en ekstra praktisk-pedagogisk utdanning. En annen respondent hadde hatt et lite opphold i sine økonomiske studier, der respondenten gjennomførte et praktisk rettet studie. Dette fikk respondenten bruk for senere ved mastergraden, som det kommer frem her:

*”... Da jeg begynte på mastergraden min, hadde jeg da et ganske stort forsprang på mange av dem som studerte der som bare hadde studert enkeltfag. På mastergraden er det mer (...). Mer tema i stedet for fag, egentlig. Så der var [faget] perfekt. ”*

(Trainee 2)

Med en stor bakgrunnsvariasjon er det også naturlig at arbeidsmåtene i utdannelsene atskilte seg noe fra hverandre (spm 1.2). Traineene var allikevel vant til å arbeide i grupper, kollokvier og team med andre studenter, samt annet mer individuelt arbeid. En av respondentene skilte seg allikevel noe ut, ved at det hadde vært lite case-arbeid underveis i studiene. Det syntes som om gruppe- og team arbeid var noe traineene trivdes med (spm 1.3), men alle nevnte hvordan dette var veldig situasjonsavhengig, som eksemplene her viser: ”Hvilken arbeidsform jeg likte best? Det kommer vel litt an på hva målet med oppgaven var... Så det er, ja hva jeg likte best. Sann at det er veldig vanskelig å si. Det er veldig situasjonsavhengig. ” (Trainee 3). En annen trainee nyanserer mer og viser spesielt til betydningen av case-arbeid:

*”Og det avhenger egentlig av situasjonen. I praktisk arbeid synes jeg det er veldig bra med caser, for der fikk vi øvd oss veldig mye på å gå ut. Vi måtte ta kontakt med bedrift, finne problem der og løse problemet. Og den er anvendbar i forhold til videre utdanning og arbeidet her også”* (Trainee 2)

Det siste sitatet viser dermed ikke bare til hvilke arbeidsformer som ble vektlagt i utdannelsen. Respondenten har i tillegg gitt dette en mening og betydning i forhold til den type arbeid som gjøres nå, hvor det er blitt en ressurs for den læringen som foregår gjennom arbeidet.

Med kompleksitet i utdannelsen mener jeg i hvilken grad det var en vanskelig utdannelse, altså om den bygger på mange vanskelige teorier, begreper og tunge elementer (spm 1.4). Det virket som om traineene synes dette var ulikt i forhold til nivå på utdannelsen og hva slags fag de tok. Noen fag bygde på hverandre, mens andre fag var tyngre å lese seg opp til. En av traineene mente klart at utdannelsen var ganske kompleks og vanskelig: ”Du må jo rett og slett jobbe for det. Du må gjøre oppgaver og være innstilt på å stå, liksom. Så det var en vanskelig utdannelse. Det var det absolutt, men vil man, så klarer man ” (Trainee 1).

#### **4.1.2. Kontakter og nettverk**

Traineene jeg intervjuet, studerte alle ved institusjoner som ligger langt unna Oslo. Respondentene har ulik grad av kontakt med sine tidligere medstudenter (spm 1.5) der kontakten fortrinnsvis foregår via telefon, e- mail eller MSN. For dem dreier det seg både om sosial og faglig kontakt. På spørsmål om de fortsatt har kontakt og om hva det ofte omhandler, svarte en trainee følgende: ”Ja, jeg har kontakt, men det er primært på kontakt-nivå. Via MSN og innimellom på telefon, men det er ganske sjelden... Vi diskuterer nå det faglige, hva vi gjør, hvordan vi trives hvordan du utvikler deg selv i jobben og sånne ting. Det er spørsmål du kommer innom. Men ellers er det de mest primære spørsmål ” (Trainee 2).

For en annen trainee i utvalget har det vært lettere å holde kontakten med tidligere medstudenter. For denne respondenten har det også vært faglig kontakt:

*”Om jeg har kontakt med mine medstudenter... Jepp! Det har jeg! Mange av dem, faktisk. Det er mange av dem som har flyttet til Oslo. Og de som ikke har flyttet til Oslo har jeg kontakt med i (...) Jeg har vært i (...) tre ganger siden jeg sluttet... Nei, det er mest sosialt i forbindelse med studentforeningen. Så, eller faglig også. Jeg har vært der i forbindelse med jobb. Det kan kalles faglig... Ja, da har vel det meste av kontakten vært faglig, men samtidig, det blir litt sosialt når du er der tilbake og hilser på alle de gamle kjente.” (Trainee 3)*

Det synes som om traineene til en viss grad endrer sine faglige kontakter etter hvert som de kommer ut i arbeidslivet. De leter etter og benytter seg av andre ressurspersoner i denne nye konteksten. På den andre siden virker det også som de kontaktene de har fra utdannelsesfellesskapet har en viss betydning for dem også etter studiene, både faglig og sosialt.

## **4.2. Traineeprogrammet og organisasjonen**

Jeg ønsket her å videreføre noe av informasjonen fra det første temaet. Det var min intensjon å få respondentene til å reflektere over sin opplevelse av inngangen i organisasjonen og hvordan de får muligheten til å utvikle seg slik programmet er lagt opp nå. Her legges det vekt på overgangen fra utdanning til møtet med SpareBank1. Jeg ønsker også å se om respondentene har utviklet sine kontaktnettverk i organisasjonen.

### **4.2.1. Om valg av bransje og program**

Med bakgrunn i at deres utdannelser er ulike, vil det også dukke opp ulikheter i hvorvidt de opplever sin utdanning som typisk for bransjen de er traineer i (spm 2.1). De av traineene som har økonomisk bakgrunn, sitter igjen med en følelse av deres utdanning er typisk for bank-bransjen. De som har tilleggsutdanning, ser denne som relevant for arbeidet, men mer på et annet plan og ikke så direkte. Den siste av traineene synes utdannelsen kan være relevant for bransjen generelt, men dette er noe avhengig av geografiske forskjeller i Norge.

På spørsmål om traineene så for seg jobb i denne bransjen underveis i utdannelsen (spm 2.2), svarte de noe ulikt. Alle traineene var tilknyttet organisasjonen ganske tidlig, enten underveis eller rett etter utdannelsen. Her fikk de mer tilknytning til organisasjonen og kjennskap til traineeprogrammet. Som en av respondentene sier det: ”Så da begynte jeg å jobbe i SpareBank1 (...), og jobbet der i (...), før jeg søkte her... Så det var en av grunnene til at jeg søkte her, at jeg trivdes i systemet ” (Trainee 1). En annen respondent er mer spesifikk på når man så for seg jobb her: ”Da jeg fikk en (...) jobb i (...) [SpareBank1 – systemet], som er datterselskapet til en av eierbankene her. Så da så jeg litt mer hva det gikk ut på i bank og finansverden da. Da ble jeg litt interessert i det. Så jeg så det jo for meg på slutten av utdannelsen min, ikke på begynnelsen ” (Trainee 3).

Slik jeg tolker det, synes det som om alle respondentene gjennom sine korte erfaringer i selskapet, begynte å identifisere seg med organisasjonen. Dette ser ut som en årsak til deres engasjement som trainee i konsernet, noe som kan ha startet allerede under utdanningstiden. Som en annen trainee sier i forhold til det samme spørsmålet: ”SpareBank1 generelt har veldig lett forståelig og følsomme verdier [Nær og dyktig]. Det er lett å føle seg vel med. Det er lett å identifisere seg med, da ” (Trainee 2).

#### 4.2.2. Forventninger og inngang i organisasjonen

På spørsmål om hvilke forventninger de tror de møter i organisasjonen (spm 2.4), synes det som om det er ganske ulike oppfatninger. Felles for traineene er oppfatningen at det ikke råder noen spesielt negative forventninger til dem. En av traineene er allikevel inne på elementer som at det tar tid og mye planlegging å skulle ha dem i avdelingen, samtidig som de kun skal være der i seks måneder (Trainee 3). Respondentene sier at det er både faglige og sosiale forventninger til dem i selskapene, de er der jo for å gjøre en jobb. En av traineene skiller seg allikevel noe ut, når det påpekes at:

*”Sånn som jeg jobber i et prosjekt i (...) og der er det masse konsulenter og sånn. De har ikke peiling på at jeg er trainee, liksom. Så i forhold til dem, så tror jeg nok at de forventer at jeg skal gjøre samme type jobb som alle andre gjør. Og jeg tror det er veldig forskjellig i forhold til oss traineer... Men vi har jo vært markedsført ved at de har satt opp veggaviser og sånn... så det er mange som vet hvem vi er.”* (Trainee 1)

På den annen side er det også klart for traineene at de er i en traineeposisjon. Denne gir dem rom for å feile, da de er i en spesiell situasjon som nyutdannet (spm 2.5):

*”Det at man har den tittelen trainee. Altså, vi skal jo gjøre en jobb her vi også på en måte. På nesten lik linje som de andre som jobber her fast... men samtidig så har vi jo at vi kan gå i møter, og vi kan gjøre sånne ting som her nå og, altså, vi har mye mer som vi skal. Vi er mye mer i en læresituasjon.”* (Trainee 1)

En annen trainee er tydeligere på støtten de får: ”Nei, det er god støtte, fordi du føler, vi er jo i full jobb, men samtidig så har vi, vi får veldig god oppfølging og du føler jo at du er under konstant oppfølging, nesten at en blir veldig tatt vare på... Jeg føler kanskje at rommet for å feile er større ” (Trainee 3). Den tredje traineen er tydeligere på hva som er støttende: ”Så hvis jeg lurar på noe, så vet jeg hvem jeg skal gå til. Da går jeg bare til personen. Får svar og er ferdig med det. Og det er litt av privilegiet med å være trainee. Det at det er litt planen at vi kan gjøre litt sånn ” (Trainee 2).

Jeg tolker det derfor dit hen at traineeprogrammet gir støtte og rom for traineene sin læring i denne nye konteksten. De blir markedsført som lærende og talenter, samtidig som de får støtte og rom for å feile. En av traineene ser eksempelvis gruppen som: ”Åtte spesielle personer i en stor bedrift” (Trainee 1). En annen påpeker at de får lov til å svirre rundt i gangene og gå til den personen de har lyst til å gå til (Trainee 2).



Traineeene svarte i denne forbindelse også på om møter og seminarer underveis fungerer støttende for dem (spm 2.9). Angående seminarer deltar de alle på et prosjektlederkurs på BI. De ser alle dette kurset som veldig relevant for seg, ettersom de stort sett bare jobber i prosjekter. Fordelen med det er, som en nevner, at kurset er veldig praktisk rettet og anvendbart (Trainee 3). I tillegg får de jo også anvendt det med en gang i arbeidet, samt at de går på kursene med andre kollegaer. På den andre siden har flere av dem vært innom faget før, som gjør dette til et enkelt kurs for dem.

Det synes som om møter i arbeidet er støttende for traineeene. Jeg tolker videre deres utsagn til at deltakelse på slike møter skjer på en fullverdig måte:

*”Møter, altså, ja. Møter holdt jeg på å si, det er jo egentlig hele jobben min, den går ut på å sitte i møter. Stort sett, og det er jo der det, det er jo gjerne der jeg føler at jeg har utvikling. Å sitte og sparre med andre på de utfordringene som jeg på en måte, som jeg skal løse... Så det er vel møtene som egentlig gjør at det blir en utvikling. ”*  
(Trainee 3)

Traineeene får gjennom slike møter også tilgang til å lære om kulturen i organisasjonen og fellesskapene. En av traineeene er spesifikk på dette punktet og peker på læring om hvordan møter fungerer, kulturen og innblikk i hva som skjer i organisasjonen (Trainee 2). En annen viser til hvordan man får innsyn ovenfra-og-ned i tillegg gjennom slike møter (Trainee 1). På denne måten følte traineeene at integreringen var god i de ulike avdelingene (spm 2.6).

Det som kompliserer et slikt bilde av integreringen, er en av respondentenes utsagn om at avdelingene ikke har vært så godt informert nå: ” Jeg tror at neste periode blir bedre sånn sett. Med tanke på at dem vi skal forholde oss til er bedre informert... De vet på en måte enda mer at de skal ta oss enda mer med på ting og drive med mer opplæring på oss og liknende” (Trainee 1).

De andre traineeene har derimot en følelse av at de har blitt godt integrerte. De fikk tidlig tilgang til å snakke med de viktigste personene i selskapet de var i. Lederen deres gav dem en liste med navn og forberedte folk på at de skulle komme. På denne måten fikk de god tid på å gjøre seg kjent med ressurser i miljøet rundt dem (jfr.delkap.4.4).

Spesielt interessant i forhold til temaet, er deltakernes følelse av å jobbe på tvers av mange avdelinger og selskaper og dermed få en bredere integrering. En av respondentene er veldig spesifikk på dette og påpeker at: ” Altså jeg har vært veldig heldig sånn sett. Jeg har jobbet med prosjekter som går veldig på tvers av egentlig både selskaper og avdelinger i det selskapet jeg er i ” (Trainee 3).

Dette sitatet, koplet med andre, tolker jeg det dit hen at respondentene er i perifere grenseposisjoner flere steder. De store prosjektene flere av traineene jobber i, vil derfor kunne bidra til at traineene kan få en større bredde i læringsprosessene sine. En annen trainee påpeker at andre er veldig imøtekommende og interesserte i deres mening: ”De er generelt veldig interessert i å høre mine meninger også, selv om jeg ikke kan faget... Men uansett hvor jeg er, så vil de høre min mening” (Trainee 2).

Det kan altså synes som om andre benytter seg av traineene i møter og andre sammenhenger. De bidrar med nye meninger, forståelser og tolkninger inn i andre fellesskap. Dermed utnyttes til en viss grad traineenes deltakelse og perspektiver i flere sammenhenger. Gjennom den posisjonen de er i, får traineene mulighet til å delta og å skape seg varierte erfaringer. De får, som nevnt over, en spesiell posisjon i selskapet. Dette kan gi dem tilgang (spm 2.7) til elementer i selskapet som vanlige ansatte ikke får, som en av traineene er inne på: ”En vanlig ansatt som har jobbet her i syv år, kjenner mindre til (...) enn det jeg gjør, etter et halvt år!” (Trainee 2).

Gjennom arbeidsprosessene traineene deltar i, får de også muligheten til å delta i ulike fellesskap og skape seg et større nettverk (spm 2.10). De møter, som nevnt over, flere ulike ledere og ansatte, de får delta på ulike prosjekter, og de får et større innsyn i organisasjonen. Alle traineene nevner ulike uformelle nettverk i organisasjonen, selv om de ikke er enige i betydningen de får. En av traineene ser nemlig ikke de uformelle sosiale nettverkene som så viktige, mens to av de andre traineene ser dette som veldig viktig for sin deltakelse i organisasjonen og dermed videre læring, slik det kommer frem her:

*”Ble jeg kjent med mye flere folk enn jeg ble på jobb. Du blir kjent med personer på et annet plan... Du blir kjent med han og kan gå og stille han et direkte spørsmål på jobb uten å måtte ordne et formelt møte. Du kan være mye mer uformell... Er det uformelt går det mye fortere, og går det fortere er det mer effektivt. ” (Trainee 2)*

På denne måten mener jeg at de uformelle nettverkene kan synes å være viktig sosialt sett for traineenes integrering, som igjen kan lede til et større faglig utbytte for traineene. Det kan virke som om de føler seg tryggere og har folk mer tilgjengelig. De kan spørre de riktige menneskene om ting de lurer på, når de lurer på det. De trenger ikke å utsette denne formen for sosial læring gjennom andre, men kan bruke seg av slike ressurser med en gang.

Kontakten med lederen kan synes å være viktig for traineenes læring, fordi det som sitatene over viser, kan bidra til en ulik tilgang til ressurspersoner i organisasjonen. Igjen er det mulig dette gir ulik opplevelse av de møter og seminarer traineene deltar på gjennom en ulik sosialisering. Dette kan også ha sammenheng med deltakelse på sosiale aktiviteter som i det sistnevnte sitatet over. Det virker som om det er noe spredning i forhold til hvilke fellesskaper traineene benytter seg av, om de er interne eller eksterne. Det kan videre synes som om organisasjonen arbeider godt med traineenes inngang til programmet, selv om noen av traineene påpekte forventninger om at selskapene ville være bedre forberedt neste gang. Strategisk sett, ligger det slik jeg ser det, til rette for at traineene får delta i organisasjonen. Allikevel er dette også avhengig av hvordan traineene selv tar i bruk ressurser og hvorvidt de ønsker å delta på aktiviteter som gjør dem kjent med andre. Mer om dette kommer blant annet under neste tema.

#### ***4.3. Identitet***

Her ønsket jeg å få mer innsyn i deres personlige utvikling. Jeg ønsket å se på hvordan traineene skapte seg en forståelse av hvem de er og hvilke referanser de brukte i en slik sammenheng. Slike referansepunkter, fellesskaper og personer vil, som jeg var inne på i teorikapittelet, kunne si noe om deres deltakelse og læring (delkap.2.5 og 2.6). Snakker de mest med sjefer, eller andre ansatte? Omgås de mest med andre som har lik bakgrunn som seg selv? Slike nyanser vil være viktige i det følgende. Det var derfor viktig å trekke frem de ulike fellesskapene de deltar i til daglig, og hvordan dette igjen påvirker deres tolkninger av arbeids- og læringsprosesser. I denne forbindelse trekkes også traineenes bruk av tilgjengelige ressurser mer eksplisitt inn i intervjusamtalen.

#### 4.3.1. Organisasjon, selskaper og verdier

På spørsmål om utfordringer ved å identifisere seg med flere ulike selskaper (spm 3.8) var traineene ganske samstemte. De trodde ikke dette ville bli noe problem, ettersom de fortsatt arbeider i den samme organisasjonen. En av traineene snur litt på dette, og svarer videre på et oppfølgingsspørsmål at det å delta på ulike steder, var en av grunnene til søknaden på denne stillingen: ”Nei, jeg tror ikke det, men det blir veldig sånn, du jobber jo ut fra et perspektiv... Men det er en liten utfordring å skifte perspektiv sånn [knips]... Ja, det er derfor jeg ville ha denne type stilling og ikke, ja...å kunne prøve litt forskjellig ” (Trainee 3). En annen trainee viser på sin side til utviklingspotensialet ved slik rullering: ”Det vil jo selvfølgelig være veldig utviklende, for du får jo, du får jo opplæring på fire forskjellige plasser. Vi er jo i en opplæringssituasjon nå i to år. Så, hadde jeg bare skulle vært i (...) i to år, så tror jeg det hadde blitt rutinearbeid med en gang ” (Trainee 1).

Det kan altså virke som om traineene synes det er positivt med en slik rullering, der de får delta i, og identifisere seg med flere ulike, men liknende fellesskap. De ser dette som en integrert del av sin læringsprosess og et element som kan motvirke rutinepreget arbeid. På denne måten blir dette et utviklingselement i seg selv for traineene. En av traineene viser til at de oppnår en breddeforståelse for organisasjonen ved en slik rullering (Trainee 2).

Om en så ser dette i et bredere perspektiv, kan en trekke inn identifisering i forhold til hele organisasjonen (spm 3.6). Som nevnt tidligere, var alle traineene jeg snakket med, allerede innenfor systemet. De var på denne måten kjent med hva organisasjonen stod for på forhånd og så dette som ganske uproblematisk. Traineene var felles om å identifisere seg med organisasjonens verdier, slik sitatet under kan belyse:

*”SpareBank1 generelt har veldig lett forståelig og følsomme verdier, Nær og Dyktig. Det er lett å føle seg vel med. Det er lett å identifisere seg med da... Du må være nær kunden, ikke sant? Det er kunden som genererer inntekter... Derfor er det veldig viktig å være nær. Og det nytter ikke å være nær kunden, hvis du ikke kan det du driver med.  
” (Trainee 2)*

Når denne siste traineen er så spesifikk på hva som er viktig, kan det muligens tyde på en god identifisering med organisasjonen som helhet. Traineene virker engasjerte i organisasjonen og har gjort verdiene til sine egne, ikke bare passivt godtatt dem, slik jeg tolker respondentens svar på oppfølgingsspørsmål om en forhåndsidentifisering med verdiene: ”Altså, jeg følte at

jeg identifiserte meg med dem på forhånd, men føler at de har blitt sterkere integrert i løpet av å ha jobbet her i et halvt år. Det er forståelsen av dem som kommer litt nærmere ” (Trainee 2).

Det synes som om programmet har bidratt til at traineen har utviklet seg i tråd med organisasjonen og fellesskapene. På denne måten kan deres verdier ha blitt en sterkere del av personen selv, gjennom meningsdannelse, refleksjon og tilpasning til andre.

Læring og utvikling kan også gå den andre veien, slik at fellesskapene kan lære av hverandre gjennom traineenes deltakelse. De kan bidra til at fellesskapene ser seg selv utenfra og endres gjennom individuelle og kollektive prosesser:

*”Og jeg tror at hvis man har vært alle stedene, så legger man mer til rette for samarbeid... Så jeg håper jeg kan få en forståelse som bidrar til at man endelig kan bli mer integrert i hverandre... At man dra litt synergi av ting... Jeg tenker også på at man kan bruke samme teknologi.” (Trainee 2)*

#### **4.3.2. Kollegaer, ledere og miljøets betydning**

Respondentene mener alle sammen at de selskapene de nå har vært i og prosjekter de har deltatt i, har vært viktige for deres utvikling (spm 3.7). En av traineene bekreftet mine tolkninger om hvilke deler som var viktige for utviklingen, da jeg oppsummerte her. Det var organisasjonskulturen, åpenheten, verdiene, lederen og psykologen som følger dem underveis i programmet (Trainee 2). Om vi så går mer spesifikt inn på hvorledes avdelingene de arbeider hos (spm 3.3) er støttende for dem, nyanseres bildet noe. En trainee er spesifikk i forhold til sin egen avdeling og sier:

*”Tja, føler det. De er lette å snakke med. De er enkle å stille spørsmål til. Litt utilgjengelige av og til, kanskje fordi, i alle fall lederen da. For han er i møter hele veien, men... Vi får stort sett svar på det vi vil ha også. Altså, uansett. Så jeg ser ikke det som noe problem... Vi er ikke så veldig mange på avdelingen vår egentlig. Så meg og (...) bruker jo hverandre veldig mye. Ellers så bruker jeg de andre ganske mye ofte, ja. Flinkere til det nå enn i begynnelsen. ” (Trainee 3)*

En av de andre er mer generell og trekker ikke inn sin avdeling så direkte: ”Jeg har vært i andre avdelinger og på en måte bare stått og observert og gått gjennom de tingene som dem gjør i de andre avdelingene og sånn ” (Trainee 1).

Dette kan muligens ses som et tegn på at de to traineene i ulik grad tar i bruk ressurser i sine avdelinger. Spørsmålet var spesifikt rettet mot avdelingene de deltar i, så det kan synes som om de har fått ulik grad av tilgang, som igjen kan ha bidratt til en ulik opplevelse av deltakelse blant traineene. Den ene traineen knytter jo dette til en bra deltakelse i en enkelt avdeling, mens den andre har vært mer innom flere avdelinger der den aktive deltakelsen har vært mer begrenset.

Tilgang til og deltakelse i de ulike avdelingene, bringer fremstillingen videre til hvordan traineene benytter seg av mentoren (spm 3.4.). Det første som blir klart her, er to av traineenes usikkerhet rundt hvem som er deres mentor. En av disse traineene påpeker også en usikkerhet rundt begrepet mentor (Trainee 3). Felles for traineene er at de skiller mellom traineekoordinator som har det personalmessige ansvaret for dem, og den operative lederen i avdelingen som har arbeidsrelatert ansvar. På denne måten virket det ikke som om de følte de hadde noen formell mentor, men heller at lederen var en støtteperson i avdelingene. Blant traineene var det også enighet om at traineekoordinatoren var veldig viktig for dem, både personalmessig og utviklingsmessig, han ble en bærer av programmet slik traineene sa det.

Et viktig skille blant traineene i denne sammenhengen var at to av traineene vektla den betydningen deres operative leder hadde for dem, mens en annen trainee nettopp pekte på det motsatte i forhold til veiledning med lederen underveis: ”Jeg synes det blir litt merkelig når man ikke har så mye med den personen å gjøre. Altså, jeg har andre personer som jeg har mye mer med å gjøre, som kanskje heller burde ha vært...” (Trainee 1).

Av sitatet synes det altså som om kontakten mellom trainee og leder ikke har vært optimal og at veiledningssamtalene blir litt unaturlige. Det har derfor blitt noe mer naturlig å bruke andre i forhold til arbeidet. For en av de andre traineene har den operative lederen derimot vært en viktig støttespiller og døråpner:

*”Vi kom inn og kunne egentlig ingenting om (...)... Så jeg fikk da to-tre uker der han fortalte meg hva jeg skulle gjøre. der han støttet meg opp innimellom hvis jeg kurte på noe... I starten hadde vi møte hver uke, der vi diskuterte litt prosjektet jeg skulle ha... Der vi diskuterte tankegangen bak det... Så vi tok tida til å forstå selskapet og forstå behovene deres. Fikk tilgang på konfidensielle syredokumenter og det var veldig åpenhet... så fikk jeg da innblikket som ga meg muligheten til å gjøre en god jobb. ”*  
(Trainee 2)

Jeg forstår det dit hen at den sistnevnte traineen har hatt god nytte av en operativ leder som har gitt tilgang til sentrale og viktige elementer i forhold til arbeidet. Slik jeg ser det, blir denne lederen derfor en viktig ressursperson for læring gjennom arbeidet, både sosialt, veiledningsmessig og faglig sett. Denne muligheten ser det ut som om den andre traineen ikke hadde, noe som også kan ha sammenheng med at den fysiske nærhet til lederen var ulik for traineene.

På et mer direkte spørsmål om operative leder og traineekoordinator har vært viktige for dem (spm 3.5), fremtrer det videre både likheter og ulikheter mellom traineene. Det virker fortsatt som om traineekoordinator er viktig og fungerer bra i forhold til de funksjoner han skal ha for traineene. Når det gjelder lederen fortsetter de ulike oppfatningene. Trainee 1 påpeker her at traineekoordinatoren har blitt benyttet generelt, men at det har vært lite reell veiledning med lederen. En annen trainee påpeker flere ganger hvordan lederen gir rom og frihet:

*”Og lederen jeg har er, veldig genial til det området. Han stoler på at jeg gjør de rette beslutningene... Også er jeg blitt litt mer politisk korrekt, så jeg at jeg nevnte for meg selv her. Sånn at det er sånn lederen har hjulpet meg med... Og jeg har frihet som sagt... Så lederen min sa at så lenge jeg gjør det jeg skal gjøre, så gjør jeg det akkurat som, hva jeg gjør på en måte. ” (Trainee 2)*

Jeg tolker dette i retning av at lederen på de forskjellige stedene kan ha en betydelig rolle for traineenes tilgang og deltakelse. Lederen kan gi traineene den tilgang, frihet, støtte og legitimitet som er nødvendig for dem i læringsprosessene.

Både i forhold til det siste spørsmålet og tidligere har det kommet frem hvordan det skiller mellom de tre traineene. Lederne gir ulik grad av støtte, tilgang til viktige deler ved organisasjonen og muligheter for deltakelse. Det som allikevel er interessant, er hvordan den ene av traineene (jfr.spm.3.4.) ga andre ressurspersoner liknende funksjoner i organisasjonen. Det kan altså synes som om mentoren kan være viktig, men at det er mulig å benytte seg av andre ressurspersoner i tillegg (jfr.delkap.4.4.).

#### **4.3.3. Utvikling og posisjon**

Det virket som om traineene til dels hadde reflektert rundt hvilke områder de hadde utviklet seg mest på i løpet av periodens varighet (spm 3.1.). Traineene var alle opptatt av den utviklingen de hadde fått ved hjelp av organisasjonspsykologen, som også var det jeg var ute

etter på dette spørsmålet. Her nevnte alle respondentene testingen ved søknad og innpass i programmet, samt deres utvikling etter videre evalueringer:

*”Når vi ble intervjuet tok vi en sånn personlighetstest. Og det kom en sånn profil ut da, en på hver av oss. I forhold til meg så er det sånn at jeg kan være litt (...) Så det har jeg på en måte jobbet med hele tiden... Så det er kanskje en ting jeg har utviklet meg til det bedre på, i hvert fall i perioden. Jeg har kanskje også blitt mer strukturert.* ” (Trainee 1)

En annen trainee deler opp i ulike typer utvikling og legger vekt på:

*”Jeg føler jeg har utviklet meg mye personlig i forhold til det å, altså bare den overgangen å gå fra å være nyutdannet til å jobbe og kunne gjøre ting selvstendig og holde presentasjoner og sånn... Det føler jeg går mer på personlig utvikling egentlig... Faglig sett, så ja. Vanskelig å definere faglig også, fordi mye av det vi holder på med er egentlig utenfor det som jeg har utdannet meg innenfor.* ” (Trainee 3)

Den siste traineen følger de andre sitt fokus på psykologen, men går bredere ut i å forklare sin personlige utvikling også i forhold til læring i arbeidet:

*”Altså der har jeg blitt mye mer klar over meg selv som person, ved hjelp av han psykologen... Og traineekoordinatoren, personlig oppfølging på det der planet. Så jeg får vite hva slags personlighet jeg har... Og jeg får også innblikk i hva jeg er god på, selv om jeg vet det, men jeg har ikke tenkt på det... Også, jeg har blitt litt mer politisk korrekt... Sånn at det er sånn som lederen har hjulpet meg med... Ja så det har jeg lært meg. Altså, det er læring som du ikke kan få ved å studere... Så det er noe av det mest særegne jeg har fått, så det er noe du må oppleve.* ” (Trainee 2)

Det virker som om psykologen har vært viktig for traineene, ved at det har rettet fokus mot og begrepsfestet ting de må jobbe med. Traineene får hjelp til å gi slike elementer en mening, og må selv skape seg en forståelse av hvordan slike prosesser innvirker på dem og deres læring. Traineene kan bli mer bevisste på sin egen personlighet og sitt potensial som nyutdannet. En av traineene sier således også at personlighetstesten er ledende i forhold til senere valg i organisasjonen (Trainee 3). Dette er et element som igjen kan påvirke læringen i arbeidet.

Traineene var relativt opptatt av hvilken stilling de hadde i organisasjonen. Ved flere anledninger kom de innom sin stilling som trainee i forhold til andre ansatte i organisasjonen (spm 3.2.) Hovedinntrykket her er at traineeposisjonen gir dem spesielle fordeler. De får muligheten til å tjene penger, samtidig som de er i en læresituasjon. De er spesielle, samtidig som de må være ydmyke og tilpasse seg. De får inneha ledelses- og ansvarsstillinger, selv om



de er nyutdannede. I tillegg får de muligheten til å få en tett oppfølging, der målet er å bygge ut deres spesielle potensial, som nevnt i forbindelse med psykologen over. De *er* altså traineer på tvers av ulike fellesskaper

Traineeene skiller seg også noe fra hverandre i forbindelse med oppfølgingsspørsmålet om hvorfor de opplever det slik. Den ene traineen påpeker:

*”Jeg ser meg egentlig primært som trainee, fordi det blir veldig påpekt hele veien... Du merker at alt er veldig midlertidig, at det er veldig sånn i forhold til det som skjer på avdelingene og sånne ting, så vet vi jo at vi sitter på midlertidige plasser... Så sånn sett føler jeg meg veldig som en trainee, men det er ikke negativt det, altså, synes jeg. Men faren med det er jo at man ikke skal føle seg ovenpå fordi om man er trainee. Heller motsatt. At vi har mye å lære.”* (Trainee 3)

En annen trainee er også ydmyk, men påpeker en klar fordel ved å være trainee: ”Ja, jeg føler meg ganske privilegert, egentlig. Jeg føler at jeg blir plassert på et nivå høyere enn jeg fortjener å være på ” (Trainee 2).

Jeg ser slike uttalelser som tegn på at traineeene selv er veldig bevisste på sin stilling i organisasjonen. De tolker sin verden ut fra et perspektiv i en spesiell læresituasjon, og benytter seg av dette når de bruker ressurser i arbeidet. Tidligere i kapittelet har jeg også pekt på flere muligheter som åpner seg for traineeene gjennom denne posisjonen. For den ene av respondentene, nevnte jeg også at ikke alle vet om traineens stilling i prosjektene. Allikevel er hovedinntrykket mitt at de tidvis opptrer bevisst i SpareBank1 som traineer. Hvorvidt og hvordan slike forhold igjen påvirker traineenes læring faller under neste tema.

Totalt sett virker det for meg som om traineeene har godtatt enkelte verdier og regler fra organisasjonen, men det er usikkert hvilken betydning det har fått for dem, slik følgende utsagn viser til: ”Så når jeg presenterer SpareBank1 offentlig, så har jeg ikke lov til å si det og det. Da er det ikke min mening jeg skal si, det er SpareBank1 sin mening. Men her i bygget sier jeg hva jeg vil hele tiden ” (Trainee 2).

Har traineeene altså godtatt de ytre kulturelle verdier i organisasjonen? Er det slik at praksisfellesskapene godtar det ytre og pålagte, men fungerer etter egne regler til daglig? Under delkapittel 4.3.1. viste jeg til traineenes internalisering av de overordnede verdiene

”Nær og dyktig”. Det daglige virket synes altså å være preget av både ytre pålagte og indre forhandlede regler, normer og verdier slik som sitatet viser.

#### **4.4. Læring, deltakelse og ressurser**

Under dette temaet er det et mer direkte fokus på deres bruk av ressurser for læring og utvikling. Gjennom dette temaet ønsket jeg å få frem erfaringer som har hemmet eller fremmet deres læringsprosesser, slik for eksempel denne traineen er inne på: ”Få seg en liten smekk på fingrene for de feilene man gjør, også lærer man veldig fort. Så læringskurven her er ganske bratt ” (Trainee 2). Det vil også komme frem hvordan traineene deltar i ulike fellesskaper på måter som kan virke både støttende og begrensende for dem.

##### **4.4.1. Selskaper og avdelinger**

Traineene viser til ulikheter i forhold til deltakelse på møter i avdelingene (spm 4.1). En av traineene deltar på møter i selskapet hver måned, samt på ukentlige møter i sin avdeling i prosjektet. For denne traineen blir det mye slik møtevirksomhet. En annen trainee har et ganske annet forhold til møter i avdelingene, som sitatet viser:

*”Vi har vel fellesmøter i den avdelingen vi er på, så tror jeg vi har det en gang i uka, men vi er ikke med på dem... Nei, for det går veldig mye på sånne personalmessige ting. Og vår leder har ikke personalansvar for oss. Så sånn som går på det, har vi en gang i måneden eller noe sånt med traineekoordinator. Ellers, så har vi fellesmøter i prosjektene. ” (Trainee 3)*

Denne ulikheten i deltakelse på møter kan være av betydning for traineene. På den ene siden kan det jo være positivt at det er traineekoordinatoren som har det personalmessige ansvaret for traineene. På den andre siden, kan det bety en begrenset tilgang til viktige deler ved avdelingene. Under forrige tema (4.3.), vektla jo traineene møtedeltakelse i forhold til å lære om organisasjonen. Vil ikke også møter i avdelingene ha betydning for deres læring og deltakelse i selskap eller avdeling? Traineene svarte ikke direkte på implikasjoner av slike begrensninger her, så jeg kan bare se det som mulig begrensende for dem.

Av ytterligere teoretisk interesse kan jo være at dette nettopp viser til en perifer deltakelsesform for traineene, der de er deltakere, men ikke på lik linje med andre de jobber

sammen med. Dette kan jo også gå utover deltakelsens legitimitet i forhold til hvordan kollegaene ser deres posisjon i avdelingene.

#### 4.4.2. Traineenes støttefunksjon

Ettersom traineene er i perifere posisjoner og samtidig forsøker å etablere en legitim deltakelse i selskaper og avdelinger, kan de andre traineene være viktige støttespillere. Traineene møtes ofte til samtaler seg imellom, både formelt (spm 4.3.) og uformelt gjennom felles lunsjer og liknende (spm 4.4.). En felles opplevelse for traineene, er at de kan bruke hverandre til å snakke om hvordan de opplever arbeidet. Det virker som om de er støttende for hverandre både i faglige, personlige og sosiale sammenhenger, slik traineene sier. Spesielt gjelder dette møtene de har en gang i måneden der de jobber med egne utviklingsplaner, samt at de jobber felles med andre oppgaver. I tillegg har de en evaluering med lederen og traineekoordinator hver tredje måned (Trainee 2).

Noen av traineene har blitt venner også utenfor jobben. Det går derfor lenger enn å bare være kollegarelasjoner, slik det kommer frem gjennom utsagnet under:

*”Vi bruker lunsjen, tar noen kaffepauser av og til, røykepauser, også har vi jo et sånt direktemeldingssystem... Vi snakker om alt fra vær og vind til jobb og diskusjoner på hva som skal foregå... Det varierer veldig. Altså, vi har jo blitt en gruppe som på en måte, vi har jo på en måte blitt venner også. Ikke bare kollegaer. ” (Trainee 1)*

Dette utsagnet kan støttes av en annen trainee:

*”Nei, men det er mer sånn, mye sånn uformelt når vi skal spise lunsj, skal vi, ja. Vi samles ofte til lunsj, da. Med traineene... Det blir mye jobb, det er alltid et eller annet tema. Så er det noen som er opptatt av andre ting enn andre... Så det er jo utfordringer, men det blir mer på det personlige plan da, for vi er veldig forskjellige og av og til så, altså blir det gnisninger. ” (Trainee 3)*

Traineen fortsetter på et oppfølgingsspørsmål om eksempler på formelle møter med:

*”Ja, vi har jo sånne traineesamlinger hvor vi får en presentasjon av et eller annet... Ja, eller hvor vi jobber med forbedringer av traineeprogrammet, altså da har vi sånn typisk middag først, også jobber vi litt faglig etterpå... Lederen [Koordinatoren] pleier å være tilstede, men det er ikke alltid han sier så mye. ” (Trainee 3)*

Basert på utsagnene kan det virke som om traineene arbeider mye sammen, både formelt og uformelt. Dermed kan de bruke hverandre som støtte underveis, både faglig, sosialt og personlig. De kan også lære mye av å skulle fungere sammen som gruppe. Eksempler kan være å skulle forholde seg til andre, samt å skulle stå samlet som et fellesskap, noe som tidvis kan synes vanskelig basert på sitatet over. De blir på en måte et fellesskap på tvers av de ulike selskapene, et fellesskap der de kan utveksle erfaringer og gi hverandre råd.

Til tross for en slik støttende funksjon, kan det tidvis også bli litt mye. En av traineene påpeker nettopp hvordan deres tilknytning til hverandre kan gå utover den sosiale omgangen med andre i selskapet (Trainee 3). Et viktig element ved læringen er jo nettopp det å sosialiseres inn i organisasjonen, slik den ene traineen var inne på under spørsmål 2.9.

Et dilemma ved de uformelle samtalene som lunsj og kaffepauser, er at traineene jobber i ulike prosjekter. Derfor kan det være vanskelig å diskutere fag og være støttende, om man ikke er fortrolig med hva de andre jobber med. En av traineene påpeker dette, og viser til at personer innenfor prosjektet også kan ha en slik støttefunksjon (Trainee 1).

#### **4.4.3. Kunnskapsdeling, formelle kurs og forhandlet forståelse**

Slik som mange andre organisasjoner i dag, har også SpareBank 1 intranett. Dette fungerer blant annet som en ressurs for kunnskapsdeling (spm 4.2.), slik traineene påpeker. Enten det gjelder møter, kunnskapssøking eller informasjon om annet, så benytter traineene seg av dette. Traineene viser til hvordan det her ligger maler for dokumentskriving, informasjon om SpareBank1 sine produkter og muligheter for å sende direktemail til andre. I tillegg sier traineene at man kan se hvem som er inne på kontoret gjennom intranettet og dermed få tilgang til, og kontakt med andre medarbeidere lettere. En annen trainee viser spesifikt til hvordan de som traineer får mer tilgang gjennom et slikt system:

*”Det er et eget per selskap, i tillegg til at vi traineene på en måte får tilgang til flere, mer informasjon på internett en hver ansatt i hvert selskap har. Så jeg jobber i (...), men har tilgang til (...), (...) og (...) også... Det er jo liksom home-siden da. Når du åpner internett, så kommer den siden opp. Sånn så du ser jo alt av nyheter og sånt med en gang, som på en måte er internt i selskapene... Om alt fra hva slags mat kantinen har og hvordan du skal bruke telefonen... Du har markedsplassen der også, hvor du kan gå inn å lære mer om hvert og et produkt og. ” (Trainee 1)*

Traineenes bruk av intranettet, kan belyse deres større og bredere tilgang enn andre har i selskapene. Jeg mener et slikt system kan være en viktig ressurs for traineene, gjennom å gi tilgang til elementer som er lukket for andre. De får også en raskere mulighet til å kontakte hverandre underveis, slik at det blir en større nærhet til andre traineer og ansatte.

Som tidligere nevnt er også traineene med på formelle kurs eller seminarer satt i gang av SpareBank1 (spm 4.5.). Traineene gir et felles inntrykk av at dette har vært lærerikt for dem. De synes det er bra å kunne få litt faglig påfyll som er relevant for arbeidet de gjør her. Av videre interesse, er også ulikheter mellom traineene i forhold til deres erfaringer rundt kursene. Både fordeler og ulemper ved kurset, samt årsaker til de ulike erfaringene derfra, kommer frem gjennom følgende sitat:

*”Jeg har jo mange av disse, eller av det faget vi tar nå, så har jeg mye av det fra før. Så det er lærerikt, men om det er viktig for meg og min læring, så tror jeg, jeg må få lov til å si nei, fordi alternativet hadde vært og tatt et annet kurs på BI... Og det er mange andre kurs jeg mye heller ville tatt, som jeg ikke kan noen ting om... Men litt sosialt sett kanskje, og litt læring om organisasjonen. Og litt mer sånn hvordan du kan sette teori i praksis, der er det nyttig.”* (Trainee 3)

En annen trainee ser relevansen direkte og fremhever derfor betydningen av kurset: ”Så er det her kurset på BI faktisk veldig bra. For det går jo på prosjektledelse og jeg sitter jo på en måte ikke på de underste delprosjektene... Og det at jeg faktisk får opplevd det i praksis det jeg leser i boka ” (Trainee 1).

Både felleselementene og forskjellene kommer fram gjennom sitatene. De har begge nytte av å se teorien i praksis, der de får direkte tilgang til erfaringer som utfordrer deres teoretiske forståelse. På den andre siden, har deres ulike bakgrunner bidratt til at de har et noe annet forhold til nytten av det. Den første traineen er mest interessert i det sosiale og av nytten med å se teorien i praksis, den andre har nytte av både teorien og praksisen.

Den siste respondenten, sier at kurset på BI er interessant, spesielt i forhold til det daglige arbeidet, men peker på at dette er et veldig enkelt kurs: ”Det er midt i blinken i forhold til at jeg jobber kun i prosjekt, da... Det er veldig bra forelesninger, men det er noe av det letteste faget jeg noensinne har vært borte i ” (Trainee 2).

Som jeg nevnte over, kan bakgrunnen til traineene ha noe å si i denne sammenhengen. Noen av traineene har allerede vært innom slike fag tidligere og kan lettere bygge på det i slik læring som er omtalt over. Den sistnevnte traineen trekker også inn noe annet viktig, nemlig interne kurs: ”Så gikk jeg videre og tok noen tester. Der han (lederen) ville at jeg skulle ta noen tester på (...). Der vi tar skolering av oss selv ” (Trainee 2). Traineene får altså formelle selv-skoleringskurs i selskapene der de jobber. De får muligheter og ressurser til å utvikle seg selv i de fagaktuelle områder for arbeidet, slik at de kan delta i prosjektene og avdelingene på en best mulig måte.

Traineene nevner betydningen av å ha andre kollegaer å støtte seg til i sammenhenger hvor de blant annet har formelle kurs. Videre sier traineene at de også i uformelle sammenhenger har faglige samtaler med andre kollegaer (spm 4.6.). Det virker som om alle traineene jeg snakket med, benyttet seg av andre medarbeideres kompetanse på denne måten. Typen kontakt og faglige samtaler var spredt, der alt fra samtaler under møter, til faglige samtaler i mer uformelle kontekster blir fremhevet:

*”Ja, det blir jo mye faglige samtaler. Stort sett, så er det jo gjerne det som er av samtaler, at de blir faglige. Og det er jo viktig for meg fordi at for det første, så får jeg gi uttrykk for hva jeg mener om ting og tang. Og for det andre så føler jeg at jeg får impulser som ikke, som er faglig, men som ikke nødvendigvis går på akkurat det jeg jobber med nå, da... Ja, det blir jo mye faglig, fordi det er alltid greit å ha noen andre sin mening på noe hvis du er usikker... Jeg har jo selvfølgelig enkelte kollegaer som er viktigere på det området enn andre... Så det, det går litt på kompetanse også. ”*

(Trainee 3)

Slik jeg tolker det, viser traineen til at meningsdannelse og læring både kan være en individuell og en kollektiv prosess. Traineen bruker andre til å skape seg en forståelse av de fenomener som erfares, eller å prøve ut sin egen mening. På denne måten får traineene en ekstra støtte, både direkte faglig, og mer indirekte gjennom problemstillinger utenfor det direkte arbeidet.

Traineen over er i likhet med andre selektiv i forhold til sine kollegaer. Man velger ressurser ut fra oppgaver, egen og andres kompetanse, og ikke minst ut fra nærhet: ”Altså sann vil det sikkert bli enhver plass man er på, der man på en måte, de man jobber tettest mot, prater man mest med ” (Trainee 1). En annen trainee ser også en sosial dimensjon ved læringen: ”Ledere har selvfølgelig vært viktig. Og de jeg såkalt sosialiserte meg med... Så man blir litt bedre kjent på det personlige plan enn bare det faglige som på jobb. Og det betyr noe ” (Trainee 2).

Integrering og sosial støtte kan også bidra til en større mulighet for å få den faglige støtten man vil ha, slik det kommer frem her: ”Jeg får støtte av de personene jeg vil ha støtte av. Det er mest sann at jeg tar initiativ selv til å få støtte til mine personlige ting... Det er lagt opp til at du skal være søkende ” (Trainee 2).

Det siste som sies over, ser jeg som viktig. Her kommer det frem hvordan traineene selv skal være aktivt søkende, noe de andre respondentene også nevnte. Det var en felles oppfatning rundt betydningen av å bli kjent med andre i organisasjonen, der andre kollegaer satt med den praktiske erfaringen som ga mye av teorien mening slik det kommer frem nedenfor.

#### 4.4.4. Læringsressurser og tidsbegrensninger

Jeg ba også respondentene om å være litt mer spesifikke i forhold til viktige læringsressurser og hva de eventuelt ville ha lært mer om (spm 4.7.) Det virker som to av traineene legger vekt på den kunnskapen de får gjennom sine kollegaer, slik trainee 2 viste i utsagnet over og slik trainee 3 her kan vise:

*”Ja, der er vel egentlig kollegaer jeg har lært mest av. Kurs og sann er viktig i forhold til å kunne dra det opp på et nivå og se helheten i ting. Og for å kunne få litt impulser av og til, fokusområder. Men kollegaer er egentlig den viktigste ressursen, for det er de som sitter på kunnskapen. ” (Trainee 3)*

Den siste av traineene, er opptatt av den læringen som kommer gjennom kursene på dette spørsmålet: ”I forhold til jobben min i (...) så er det her kurset på BI faktisk veldig bra. For det går jo på prosjektledelse og jeg sitter jo på en måte ikke på de underste delprosjektene ” (Trainee 1).

Fra denne siste traineen kommer det også frem et annet viktig element, der tid trekkes inn som en begrensning i forhold til læring, ressurser og deltakelse:

*”Men samtidig så er det så travelt at man på en måte får ikke helt tid til å... Han [leder i prosjektet] er veldig sann at hvis det er noe dere ønsker å lære, må dere bare si ifra, så skal vi prøve å få satt av tid. Men så har man så mye å gjøre hele tiden at man ikke får tenkt på om det er noe spesielt man ønsker... Noe jeg kunne ha lært mer om, da må det på en måte være litt det at du kunne ha strukket perioden littegrann, slik at du kunne lære ennå mer og være med på se. ” (Trainee 1)*

Tidsperspektivet blir ennå mer interessant om man trekker inn et annet utsagn, som viser til at traineeen ikke får sett resultatene av eget arbeid: ”Nei, jeg får papiret på hva som skal gjøres, men jeg får ikke være med på å integrere det, implementere det. Og det er litt kjipt ” (Trainee 2). Også de andre traineene kan sies å støtte dette, da det nevnes den samme frustrasjonen over ikke å få delta gjennom hele prosessen i prosjektene.

Når oppfølgingsspørsmålet om noe de skulle ønsket å ha lært mer om kommer opp, er det en av traineene som er veldig spesifikk. Vedkommende var veldig interessert i formell læring av presentasjonsteknikk, som kunne være viktig i arbeidet. For de to andre var det mer uvisst hva de ønsket seg. Den ene var interessert i å vite litt mer om alt, men nevnte ikke å ha lært for lite om noe. Den siste respondenten snakket om begrensninger fra en hektisk hverdag, som nevnt i siste sitatet fra trainee 1 over.

Under dette temaet, ville jeg også ha tak i eventuelle sentrale hendelser eller elementer for traineenes læring og utvikling (spm 4.8.). Det viste seg at traineene var veldig bevisste på den læringen de hadde fått gjennom å delta i prosjekter denne første perioden. De fikk, som nevnt tidligere, muligheten til å bruke teorien fra kurset på BI direkte gjennom det daglige arbeidet, en felles opplevelse for alle tre.

Man kan også si at det var enkelte skiller mellom traineene, som for eksempel når den ene respondenten nevner hvilken betydning prestasjoner og produktet du leverer, har for læringen (Trainee 3). En annen trainee er også inne på både prosjektene og produkt, men ser i tillegg produktet som en form for markedsføring av seg selv: ”Altså, det er erfaringene mine som prosjektleder... Jeg prøver vel å markedsføre meg ved å gjøre et godt arbeid ” (Trainee 2).

Betydningen av å levere et produkt blir spesielt interessant om man tar med tidsperspektivet ovenfor. Her nevner jo traineene en følelse av en begrenset tilgang til det endelige produktet.

Hva gjør så dette med deres læring? Som en av traineene sa over, er dette et negativt aspekt ved den korte tidsrammen de har. Jeg tolker dette dit hen at læringen blir begrenset for traineene, som muligens kan støttes opp av trainee 1 sitt utsagn over, om eventuelle muligheter for en lengre periode i hvert selskap.

Trainee 3 er også inne på dette, på det samme spørsmålet:



*”Det som er viktig for meg, det er de evalueringene og de tilbakemeldingene jeg får. Det er det jeg har lært av. Og hvis jeg har gjort feil, eller hvis det er noe som kan gjøres bedre og jeg har fått beskjed om det, så er det, det jeg har lært av mest... Så er det tilbakemeldinger som er viktigst for min utvikling. ” (Trainee 3)*

Til tross for ulik vektlegging fra traineenes side, synes tilbakemeldinger på produkter og arbeid altså å være en viktig del av læringsprosessen deres. Denne kan de oppnå enten gjennom andre kollegaer, gjennom lederen sin, eller traineekoordinatoren. Men, de kan i tillegg oppnå en slik tilbakemelding om de får se resultatet av sitt arbeid, om produktet de leverer faktisk fungerer i praksis. På grunn av tidsbegrensninger synes det altså som om dette til tider er vanskelig.

#### **4.5. Kompetanse**

Under dette siste temaet ønsket jeg å få frem traineenes refleksjoner rundt egen utvikling og kompetanse. Dette temaet er ment å virke samlende for de fire andre ved at det tar med seg hvordan traineene har utviklet sin kompetanse fra utdanning til arbeidet. I dette avsnittet var det derfor viktig at traineene tok stilling til hvor de selv hadde utviklet seg mest i denne første perioden, samt hva slags fremtid de så for seg i organisasjonen. Hvordan kan læring, identitet og kompetanse henge sammen i slike sammenhenger?

##### **4.5.1. Bruk av egen kompetanse**

Traineene svarte på hvordan de selv bruker sin kunnskap og kompetanse fra utdannelsen i arbeidet, og hva de får mest bruk for (spm 5.1.). Felles for alle traineene, er utviklingen av generelle arbeidsmetoder og perspektiver fra utdannelsen sin. De føler de får brukt dem i ulike kontekster i jobben. En av traineene nevner også at testene på vei inn i programmet virket bevisstgjørende på de evner og kunnskaper som var tilstedet før programmet begynte. Videre blir også utdannelsen direkte knyttet til utførelsen av arbeidet: ”Jeg føler at jeg ville ha gjort en dårligere jobb uten utdannelsen min”(Trainee 2). En annen trainee viser til hvordan både evner, metoder og faglige kvalifikasjoner fra utdannelsen er viktige:

*”Det jeg bruker mest fra utdannelsen min er jo egentlig bare det å tilegne meg informasjon og kunne sortere informasjon på en rask og effektiv måte. Og liksom å se*

*helheten i ting fort... Altså, i enkelte prosjekter så trenger jeg jo faglige holdepunkter, som for eksempel i analyse eller statistikk... Ellers så er det mer evner som jeg føler at, altså evner som følge av at jeg har tatt en utdanning, som gjør at jeg har metoden og altså måten å jobbe på... Det er jo mye, altså hele fremgangsmåten, altså en måte å angripe en problemstilling på, tror jeg er veldig avhengig av hvilken utdanning en har. ” (Trainee 3)*

Traineen bruker altså metoder fra utdannelsen, samt sin allerede eksisterende kunnskap for å tilegne seg ny kunnskap gjennom arbeidet. En annen trainee er mer fagspesifikk og sier at sin utdanning anvendes direkte når det gjelder å tilegne seg ny kunnskap, samt at en generell forståelse for økonomi er viktig (Trainee 2). På samme måte kan en si at det er tenkemåten fra utdannelsen som er viktig, når den samme traineen sier at oppgaver i arbeidet løses ved hjelp av arbeidsmetoder fra sin utdanning. På den andre siden sier også traineen at noe av fagkompetansen brukes:

*”Og hvor mye kan man av det faget man hadde en god karakter i, hvis jeg hadde et fag for tre år siden. Jeg har forståelsen for faget, men ikke dybdekunnskap lenger... Det går på den generelle tankegangen. Så jeg får jo brukt fagkompetansen, selv om jeg ikke kan si at jeg bruker det her og det faget.” (Trainee 2)*

Selv om traineen over får brukt deler av sin utdanningsbakgrunn og er klar på sin helhetsforståelse, er det andre som ikke får det. En trainee virker usikker på dette spørsmålet og sier:

*”Jeg føler kanskje ikke at jeg får brukt den. Jeg føler liksom at jeg er, det her er noe helt annet enn utdannelsen min. men samtidig, så hadde jeg ikke vært ansatt her, hadde det ikke vært relevant... I forhold til selve utdannelsen, de fagene jeg har tatt, så synes jeg egentlig kanskje ikke at. Altså, jeg har det jo teoretisk i boka hvordan det skal foregå (...), men på skolen fikk man på en måte ikke prøvd dette her i praksis... Men man bruker sikkert det teoretiske mer enn man tror. ” (Trainee 1)*

Slik jeg ser det, kan sitatet tyde på traineens usikkerhet rundt hva som er relevant kunnskap og kompetanse for bransjen. Igjen kan dette ha sammenheng med at det er en mangfoldig virksomhet de arbeider innenfor. På den andre siden er det jo også slik at man bruker mer av den kunnskapen man har enn det man er bevisst, slik traineen sier ovenfor. Den kan på en måte ha blitt en del av den du er, en del av din identitet.

Det siste kan også støttes ved andre traineer, som eksempelvis hvordan trainee 2 sier at man tenker på en måte slik man er utdannet til. Trainee 1 forventer allikevel at det kanskje blir litt

enkler etter hvert, når de har blitt litt mer kjent i organisasjonen og har jobbet der litt lenger. Traineen tror at de kanskje da våger å bruke utdannelsen sin litt mer, før det senere legges til at man bruker noe av sin kompetanse indirekte i arbeidet (Trainee 1).

Det kan hende at traineen anser utdannelsen for å være relevant bare på noen områder, eller som trainee 1 er inne på i sitatet over, så er ikke teori det samme som praksis, den kan på mange måter være mye mer abstrakt. Teorien kan gi et nytt og mer overordnet perspektiv på virkeligheten, slik trainee 3 nevnte under 4.4.4.

For en av traineene, var fagene i selve utdannelsen givende for kompetansen når det kommer til sosiale områder og relasjoner (Trainee 2). I tillegg nevnte alle traineene under spørsmål 1.2. at de var vant til å jobbe i grupper og prosjekter, som kan synes å være relevant på en relasjonsmessig måte. Trainee 3 er veldig spesifikk på hva slik læring kan gi videre og sier:

*”Altså, ikke at jeg skifter personlighet ut fra hvem jeg er med, men at det går an å på en måte justere seg litt etter hvem man er med. Det har jeg vel tatt med meg videre. Det tror jeg er noe av det mest nyttige som jeg har lært der... Det tror jeg er veldig viktig for å, ja både for egen læring, men også for å liksom. Hva skal jeg si, ikke skape tillit, men på en måte å gli inn i større grad.”* (Trainee 3)

Traineen kan muligens sies å bruke ulike deler av sin identitet i ulike fellesskaper. Man deltar som traineen sier med samme personlighet, men aktiviserer kanskje ulike deler av seg selv i den konteksten man er i, for å tilpasse seg andre mennesker og fellesskaper. Slike elementer kan være viktige for deltakelse, identitet og læring, samtidig som det til dels baserer seg på læring fra andre kontekster.

På et nærliggende spørsmål om traineene møtte utfordringer som stod i forhold til deres utdanning (spm 5.6.), var inntrykket ganske blandet. Det som kom mer spesifikt frem her, er at traineene også jobbet med oppgaver som ikke var knyttet til utdannelsesbakgrunnen. For en av traineene er det også her de store utfordringene ligger:

*”Så jeg må ha litt forskjellig forståelse. Må bruke deler av, jeg må bruke den kunnskapen jeg har til å lære meg nye ting. Så der det er mest utfordrende, er vel egentlig der jeg ikke har utdanning. Det er det som er så tverrfaglig med... Med det her programmet også. Du kan, uansett hva slags utdanning du har, så kan du jobbe her.”* (Trainee 2)

En annen av traineene knytter ulike arbeidsoppgaver til de varierende forventningene som møter traineene: ” Vi får så mange forskjellige arbeidsoppgaver, og får mange arbeidsoppgaver som ikke har med utdannelsen å gjøre... Du kan si at jeg føler kanskje at det er der forventningene er størst. På de områdene som er relevant for den utdannelsen jeg har, da forventes det kunnskap ” (Trainee 3).

Traineene sier også at selv om utfordringene de møter i arbeidet er faglige, er det også slik at dette baserer seg på kompetanse som blant annet er bygd opp gjennom utfordringer i traineeprogrammet.

Slik jeg ser det, virker det som om traineene bruker generelle metoder og kompetanse fra sin utdanning i det nåværende arbeid, der evnen til å tenke logisk og systematisk fremstår som viktig. Traineene knytter slik kompetanse til senere læring i arbeidslivet, som kan bli viktig for deres videre kompetanseutvikling som traineer. Når det gjelder sosiale og relasjonsmessige områder, virker det som om traineene har hatt godt utbytte av å jobbe i grupper og med prosjekter i utdannelsen. Dette til tross for at slike arbeidsformer ikke var typisk for alle traineenes utdannelser. Traineene benytter seg også av sin generelle fagforståelse for å tilegne seg ny kunnskap og å skape mening fra det de erfarer. På denne måten kan en muligens si at traineene reflekterer over det nye i lys av det gamle. Variasjonen mellom traineene var til tider stor på dette punktet, men alle fikk til en viss grad benyttet seg av sin bakgrunn i ulike arbeidsrelaterte kontekster. Utradisjonell bakgrunn og mindre direkte bruk av faget sitt trenger derfor ikke å bety mindre deltakelse og læring, men i andre former.

#### **4.5.2. Benyttes traineenes kompetanse av andre?**

På mange måter var det felles for traineene at de følte seg som dyktige, men ydmyke deltakere i organisasjonen. De følte også at de til en viss grad fikk delta med nye ideer og kreative forslag til programmets videreutvikling (spm 5.3.) Traineene nevnte eksempelvis en samling de har hatt med andre traineer utenfra. Her utvekslet de blant annet ideer og erfaringer rundt hvordan de ulike programmene fungerte og hva som kunne vært gjort annerledes. Generelt føler de også at de får bidratt til endringsprosesser, slik at deres forslag kommer gjennom. Spesielt var trainee 2 spesifikk på deres bidrag og uttalte:

*”Så vi kan be om ting og har vi ikke ressurser, så må vi kanskje vente litt. Men vi får som regel det andre vi vil ha. Så det kan støttes opp om utfordringene, for han traineekoordinatoren er veldig glad i innspill... Han vil at vi skal på en måte kritisere*

*litt hvis det er mulighet for det. For siden det er første gangen er det hans mulighet til å legge opp et enda bedre opplegg. ” (Trainee 2)*

Traineen viser hvordan de brukes som en aktiv ressurs gjennom deltakelsen i programmet. På denne måten blir det en form for vinn-vinn situasjon som utnyttes av traineekoordinatoren, der traineenes perifere deltakelse kan bli benyttet som en aktiv ressurs i programmets videreutvikling.

Traineene er også inne på hvordan de ser for seg fremtiden i programmet. De legger i så måte vekt på at de skal være faddere for neste års kull med traineer. Her synes det som om traineene gleder seg til en slik oppgave, hvor de som rutinerne kan ta i mot alle banale og enkle spørsmål som kommer. På oppfølgingsspørsmål svarer traineene at dette er noe de til tider har savnet selv, denne muligheten til å ha slike ressurspersoner rundt seg.

Erfaringer fra å være faddere kan, slik jeg ser det, være viktig for traineene. De er jo ment som organisasjonens ledere og dens fremtid. En slik formalisert fadder-ordning kan dermed bidra til nyttig erfaring med å lede andre mennesker, noe flere traineene selv støtter seg til.

Traineene viste noe variasjon i forhold til hvordan andre brukte deres kunnskap i møter og annet arbeid (spm 5.2.), selv om fellesinntrykket er at traineene får delta sammen med andre ansatte. De får sagt sin mening og bidratt i de prosessene de settes inn i, til tross for enkelte forskjeller mellom traineene: ”Det kommer an på prosjektene. Vi har et prosjekt hvor jeg har mye kunnskap fra før, da blir det brukt mye. Jeg har et annet prosjekt hvor jeg ikke hadde noe kunnskap fra før, da blir det brukt mindre... Men jeg føler jeg får bidratt mye ” (Trainee 3).

For en annen trainee trekkes begrensninger ved utdannelsesbakgrunnen frem. Det synes som om flere elementer ikke har vært så viktige i den nåværende konteksten. Traineen viser allikevel til at noe av kunnskapen de bruker bygger på utdannelsesbakgrunnen, som igjen har vært viktig i forhold til arbeidet. Den tredje traineen er på sin side veldig tilfreds:

*”Ja, altså de er generelt veldig interessert i å høre mine meninger også, selv om jeg ikke kan faget. Jeg jobber i (...). Og jeg kan ikke (...) -faget, men uansett hvor jeg er, så vil de høre min mening fordi jeg er, jeg sitter og representerer kunden, siden jeg er veldig ny... Så jeg føler at jeg har bidratt, så jeg har vært i en del prosjekter også. Bare litt innom sånn der at jeg har blitt kalt inn bare for å være med i tankeprosessen... Det er først i den siste tiden jeg har fått det ordentlig, de siste to*

*månedene etter at jeg visste at jeg ha kunne gjort noe... Så de er veldig interesserte. Jeg synes de er litt for interessert innimellom, men det er veldig spennende. ”*  
(Trainee 2)

Slik jeg ser det, kan det synes som om traineenes kunnskap i ulik grad blir benyttet av andre. Hvorvidt dette klart beror på bakgrunnskunnskapen deres eller begrenset tilgang og deltakelse, er vanskelig å si ut fra mitt materiale. Det synes allikevel som om det kan være en påvirkning fra begge elementer, ettersom den av traineene som generelt føler seg mest deltakende i ulike kontekster, også er den som er mest tilfreds med hvordan sin kunnskap blir brukt. Sitatet fra trainee 3 over, kan støtte argumentet for betydningen av deres utdannelsesbakgrunn, ettersom andres bruk av traineens kunnskap var veldig situasjons- og prosjektavhengig.

#### **4.5.3. Utvikling av kompetansen**

Her var det viktig for meg å få høre traineenes egne refleksjoner rundt hvor de har utviklet seg mest (spm 5.4.). Felles for traineene var en utviklet evne til å samhandle med andre mennesker på arbeidsplassen og i prosjekter. Som nevnt tidligere, har de jobbet med dette i utdannelsen, samt at de også har deltatt på et relatert BI-kurs. I tillegg har de samarbeidet med organisasjonspsykologen på slike relasjonelle områder. For traineene er det også slik at det har vært liten kontakt med eksterne kunder, bortsett fra den ene traineen som har arbeidet i prosjekter med mange eksterne konsulenter. Samlet sett synes betydningen av å kunne forholde seg til andre å være viktig for traineene. Under delkapittel 4.3 sa for eksempel trainee 2 at dette var noe av det viktigste læringsutbyttet fra denne perioden.

Det virker som om alle traineene gradvis har utviklet seg faglig gjennom denne første runden, og spesielt i situasjoner der de har måttet lese seg opp i forhold til det arbeidet de skal gjøre. De har alle støtt på situasjoner der deres faglige kvalifikasjoner ikke har strukket til. For en av traineene har utviklingen vært størst nettopp når det gjelder å tilegne seg ny kunnskap på områder der du ikke har kompetanse: ”Jeg har nok utviklet meg mest i forhold til det å kunne angripe en problemstilling som jeg ikke har faglig kompetanse på... Eller å skaffe meg kunnskap. Der har jeg måttet utvikle meg mest ” (Trainee 3).

I forhold til refleksjon over hvordan og hvorfor noe skal gjøres, har de relativt delte syn. En av traineene sier at man kan reflektere kollektivt i møter med andre, der man kan fremme ulike løsningsstrategier og perspektiver. På den andre siden har den samme traineen tidligere

sagt at det er et tidspress i det daglige arbeidet for å løse oppgaver, slik at man er nødt til å gjøre alt rett den første gangen (Trainee 1). Tiden til refleksjon kan derfor også bli mindre. En annen trainee anser refleksjon for å være en viktig del av sitt arbeide, og derfor noe som alltid tar mye tid i løpet av et prosjekt eller en oppgave. Traineen sier videre at: ”Jo mer du kan, eller lærer, jo vet du at du ikke kan” (Trainee 2) For den siste av de tre traineene ses derimot refleksjon som et personlig utviklingsområde gjennom utsagn som: ”Jeg kan nok bli flinkere til å finne ut hva jeg gjør galt på et tidligere tidspunkt, eller egentlig bli flinkere til å be om konkrete tilbakemeldinger ” (Trainee 3).

#### **4.5.4. Kompetanse og traineenes framtidsutsikter**

Til slutt vil jeg trekke frem hvorvidt kompetansen kan sies å være kontekstavhengig, sett fra traineenes perspektiv (spm 5.5.). Det første som kommer frem på spørsmålet er hvordan traineene ser sin prosjektkompetanse som viktig. De er opptatt av at denne kompetansen eller kunnskapen er overførbart til andre kontekster, slik at kurset de fikk på BI vil være relevant også i fremtiden. Dette omhandler erfaringer de har fått gjennom å være prosjektledere i sin første periode og annen tilknyttet læring. Den fagkompetansen som ellers er opparbeidet, ses også som relativt overførbart til andre organisasjoner og kontekster, slik spesielt en av traineene sier: ”Ja, jeg tror den kunne ha vært overført til andre organisasjoner. Bankbransjen er jo, det er jo veldig mye likt, nesten identisk ” (Trainee 3).

Traineene er allikevel bevisste på at det er en del læring som er spesifikk for denne organisasjonen, slik som eksempelvis skrevne og uskrevne regler for bruk av ressurser og samhandling med andre medarbeidere: ”Men selvfølgelig, alt det som går på kultur og holdninger i organisasjonen og liksom måten å tilnærme seg mennesker på og sånn. Det tror jeg går mer på organisasjonen, for jeg tror nok det er veldig stor forskjell, sånn som her og i DnB når det gjelder kultur ” (Trainee 3).

Samlet fra temaet om kompetanse, virker det som om traineene har fått bruk for deler av det de kan og har med seg fra før. De har flere muligheter for bruk og utvikling av sin kompetanse innenfor de rammene som er lagt av traineeprogrammet. Til tross for at noen har mer utradisjonell utdanning enn andre, virker det som om det er store muligheter for alle traineene. De blir stilt ovenfor utfordringer som går utenfor deres utdannelsesbakgrunn, på en slik måte at de kan lære av dette. I den forbindelse er det fremtredende hvor aktivt traineene

bruker møtene med psykologen og traineekoordinatoren. De bidrar til å bevisstgjøre traineene på viktige deler av egen kompetanse og personlighet, slik at det blir enklere for dem å ta tak i sin egen utvikling. Ettersom traineene i tillegg får god oppfølging på dette, vil de kanskje kunne utvikle seg på en rask og god måte videre. Som en av traineene sier, er læringskurven der veldig bratt (Trainee 2).

#### ***4.6. Avsluttende kommentarer til intervjuene***

Det overordnede inntrykket jeg sitter igjen med fra intervjuene, er at traineene er tilfredse med programmet og organisasjonen de nå er i. De har allikevel ganske ulike erfaringer tilknyttet læring, deltakelse og kompetanseutvikling, som kan være grunnet i deres ulike erfaringer ved inngangen til organisasjonen, og erfaringer i selve organisasjonen. De får delta i ulike prosjekter, med ulike oppgaver og slik sett er de også i kontakt med flere ulike fellesskap og ressurser i organisasjonen. Intervjuene tyder på at traineenes potensial blir bygget på og utviklet, blant annet gjennom møtene med psykologen og traineekoordinatoren. Gjennom samtalene der, får traineene muligheter til å utnytte sine sterke sider og til å bli bevisste over sine svake. Dette kan gjøre dem rustet til å møte utfordringer senere i organisasjonen, men også for videre læring og utvikling i arbeidslivet. Som nevnt over, er det også viktig for traineene å kunne prestere under programmets gang. Dette kan være en form for markedsføring av seg selv, slik at de senere kan få en jobb der. På den andre siden, er det også viktig for organisasjonen å tilby traineene attraktive oppgaver og jobber:

*”For vi er ikke påbudt å bli her, men jeg trives veldig godt og regner med at om jeg får en jobb jeg vil trives med... Men gjør jeg ikke det, så vil jeg søke etter andre jobber. ” (Trainee 2)*



## **5.0. DRØFTING**

Som nevnt under kapittel 3, er ikke dette en evaluering av traineeprogrammet i SpareBank1. For det er datagrunnlaget for lite og ikke representativt nok for alle avdelingene. I dette kapittelet vil jeg drøfte erfaringene traineene har gitt uttrykk for i lys av teorien, på en slik måte at teori og empiri kan belyse hverandre. Gjennom en slik drøfting vil jeg komme inn på flere av prosessene som bidrar til traineenes utvikling. Jeg vil også trekke inn enkelte deler av samtalen med traineekoordinatoren underveis. Kapittelet vil til dels struktureres etter sentrale temaer og elementer fra teorikapittelet, samtidig som jeg indirekte kommer inn på flere av spørsmålene jeg trakk frem der. Jeg starter med å se på traineenes valg og organisasjonens rekruttering (5.1.) før jeg går videre til arbeidsmetodene, fagkunnskapen og begrepene traineene benytter seg av i arbeid og læring (5.2.). Deretter vil jeg se på de ulike praksisfellesskapene traineene deltar i og betydningen det har for dem (5.3.). Til slutt vil begrepene læring, kompetanse og identitet løftes mer eksplisitt frem i drøftingen (5.4.).

### ***5.1. Samfunnets kompleksitet og organisasjonens rekruttering***

I teorikapittelet viste jeg til et samfunn preget av mange ulike læringsarenaer. I dette samfunnet kunne vi velge mellom, samt delta i, mange ulike fellesskap. Vi lever altså i et valgsamfunn. I denne delen vil jeg drøfte traineenes bakgrunn, arbeidssituasjon og rekrutteringen til programmet.

#### **5.1.1. Valg i tilknytning til interne og eksterne fellesskap**

Gjennom intervjuene og samtalen med traineenkoordinatoren kommer det frem at traineene deltar i ulike fellesskaper. Jeg har fått et inntrykk av at traineene har mange nettverk og kontakter de benytter seg av, og deltar i ulike eksterne fellesskaper med blant annet tidligere medstudenter og kollegaer, som har betydning for deres faglige og personlige utvikling. De deltar i sosiale aktiviteter på kveldstid med nåtidige kollegaer, men slik det kommer frem av intervjuene, er dette valgfritt for traineene. Ikke alle velger å delta like mye i slike sosiale aktiviteter, de ser kanskje ikke den store nytten av det? Fellesskapene og kontaktene fra utdannelsen gir både faglig og vennskapelig støtte til traineene, mens de sosiale aktivitetene utenfor jobben gir en annen tilhørighet og kjennskap til kollegaene. De av traineene som

benyttet seg mest av dette, viste til hvordan en blir kjent med kollegaer på en annen måte, som i sin tur kan gi dem fordeler på arbeidsplassen.

### **5.1.2. Rekruttering for mangfold**

Traineeprogrammer ble i kapittel 2 sett som en mulig rekrutteringskanal i et hyperkomplekst samfunn. Jeg har sett hvordan traineenes mangfoldige bakgrunn har spilt inn på fellesskapene i organisasjonen. Slik traineene ser det, har de bidratt i flere fellesskaper enn der de "hører til" i sine selskaper. De blir brukt av andre til å gi nye perspektiver, og belyse problemer fra flere vinkler. På en annen måte kan en si at de bidrar med andre perspektiver på gamle og nye problemer (Qvortrup 2001). Traineene viser muligens ulike sider av seg selv og sin kompetanse i de ulike fellesskapene. På denne måten kan en si at traineene bidrar til organisasjonens vekst gjennom deltakelse i ulike fellesskap. De tar med seg noe fra et fellesskap til et annet, enten det er fra andre selskaper i organisasjonen, eller andre fellesskap fra tidligere (jfr.delkap.5.3.).

## ***5.2. Arbeidsmetoder og begreper i flere kontekster***

Hva er den rådende arbeidsformen i de ulike kontekster? Hvordan bygger traineene en deltakelsesbasert forståelse i ulike kontekster? Har dette sammenheng med hva de kan fra før, eller kunne de ha møtt opp med blanke ark til dette programmet?

### **5.2.1. Utdannelse og abstrakt læring?**

Ettersom traineene har ulike utdannelser, var det forventet en variasjon i bruk av den. Som jeg nevnte under metodekapittelet, har jeg av hensyn til respondentene måttet gjøre enkelte utvalg på dette punktet. Flere av forskjellene mellom traineene er derfor ikke løftet frem, da dette vil kunne identifisere dem også på andre spørsmål. Jeg kan allikevel påpeke det som er felles for traineene, som blant annet at de alle var vant med å jobbe i et slags gruppe- eller prosjektarbeid. Traineene fremhevet betydningen av slik læring for sin kompetanseutvikling, der en må reflektere, tilpasse seg andre og tilegne seg ny kunnskap for å løse problemene en står ovenfor (jfr.delkap.2.1.). Slike arbeidsformer kan også bidra med læring på relasjonelle områder, fordi vi lærer å forholde oss til og reflektere sammen med andre mennesker, samtidig som vi tilegner oss ny kunnskap (jfr. trainee 3, delkap.4.5.1.).

Traineeene var også vant med å tilegne seg og anvende ny teori i utdannelsen individuelt, noe som kommer til bruk blant annet i kursene de deltar på. I tilknytning til slike formelle kurs, er det allikevel tydelig at andre, erfarne kollegaer bidrar til å skape mening slik at forståelsen er felles og forhandlet gjennom andre. Kurset de tar på BI er som nevnt også veldig praktisk anlagt, noe som skiller det fra den utdannelsen de har tatt fra før. Traineeenes utdannelser bygger slik jeg ser det, i ulik grad på komplekse og abstrakte begreper og begrepssystemer, som nå skal brukes i arbeidet. I tillegg var ikke alle delene av deres utdanning like relevante for jobben de har gjort nå, selv om dette varierte noe. Hvordan virker så de ovennevnte elementer inn på deres deltakelse og læring i SpareBank1?

### **5.2.2. Organisasjonskonteksten**

Ettersom traineeene jobber i ulike selskaper, kan de også ha en ulik oppfatning av hvilken kunnskap og kompetanse som er viktig for dem. Som nevnt ble traineeene i ulik grad hentet inn som bidragsyttere og hjelp i andre prosjekter og avdelinger. En slik tilgang kan i sin tur ha sammenheng både med deres inngang til organisasjonen og hvilket selskap de er i. I noen sammenhenger brukte de utdannelsen direkte i arbeidet, mens forståelsen og tenkemåten var viktig andre ganger. Kompetansebegrepet som brukes i denne oppgaven fokuserer på omstilling og situativ oppgaveløsning, samtidig som faglige kvalifikasjoner tillegges en viktig rolle. Blant traineeene synes det som om ulike elementer av den lange utdannelsen har blitt benyttet i arbeidet i denne perioden. Kvalifikasjonene blir nesten som en inngang til organisasjonen, på samme måte som testene de har i forbindelse med intervjuene. Allikevel benyttes kvalifikasjonene og metodene til å tilegne seg ny kunnskap og til å utvikle sin kompetanse i organisasjonen (Qvortrup, 2001 og Säljö, 2005).

Traineeene sa flere ganger hvordan deres tenkning var formet av utdannelsen. De angriper problemstillinger på en karakteristisk og utdannelsesspesifikk måte, de tenker annerledes enn de ville gjort uten sin bakgrunn, som noen av dem nevnte (Vygotsky, 2001). På mange måter vil en derfor kunne hevde at den høyere utdannelsen har gitt dem en måte å tenke på, et sett av verktøy og en læringskompetanse som kan brukes i andre kontekster. Læringen av abstrakte begreper og systemer kan sies å gjøre noe med hvem de er, hvordan de tenker og hvordan de handler når de møter nye utfordringer, kontekster og ikke minst nye fellesskap. Man bruker altså artefakter fra ulike kontekster til å utvikle ny forståelse og læring. Det går muligens an å

si at en økonom tenker annerledes enn en psykolog gjør, basert på de artefaktene vi bruker for å danne oss en mening og en forståelse (jfr.delkap.2.4. og 2.5.2.).

Jeg ser dette som en mulig kritikk av argumentasjonen mot skolastiske idealer som føres i deler av boken *Mesterlære* (1999) (jfr.delkap.2.5.1). Den tar ikke med dynamikken som ligger i de ulike praksiser eller kontekster, og ser ikke hvordan vi også lever og utvikles i en teoretisk kultur der nye former for deltakelse, utvikling og læring gjør seg gjeldende (jfr.delkap.2.5.2.). Vi må lese oss til nye forståelsesformer, vi må se komplekse sammenhenger, og ikke minst må vi kunne kommunisere i termer som ulike deler av et teoretisk samfunn bærer preg av. Vi må kunne, for å bruke Säljö (2005) sine ord, kunne rekontekstualisere det vi allerede har kunnskap om. Det er ikke lenger nok å lære alt i den praksisen de foregår i, selv om det er tydelig at man lærer mye gjennom kommunikasjon med andre. Slik jeg ser det, bidrar fellesskapet derfor til å gi en fremforhandlet forståelse av både teori og praksis. Ettersom traineene vektlegger erfarne kollegaer i prosjektene og annen praksis for å benytte teori, mener jeg at de både viser til betydningen av teoretisk, abstrakt forståelse, samt til læring og kompetanse slik den er definert av fellesskapene. Dette omhandler tilgang til de koder som er viktige for å kunne skape seg en forståelse av det de erfarer, både på teoretiske kurs, i møter og gjennom annen praksis.

### ***5.3. Praksisfellesskapenes betydning***

Under teorikapitlets avslutning (jfr.delkap.2.7.), viste jeg til ulike tolkninger av begrepet praksisfellesskap. Slik det virker ut fra intervjuene, er traineene innom flere ulike praksisfellesskap som bidrar til deres læring. De deltar i prosjekter, møter med andre avdelinger, samtidig som de kan ses som et eget fellesskap av traineer. På mange måter synes det også som om fellesskapene har ulike funksjoner for traineene.

#### **5.3.1. Prosjekter som møter mellom fellesskaper**

De ulike prosjektene går på tvers av avdelinger og organisasjonsmessige grenser, slik at det dannes prosjektgrupper. Her kan en si at det dannes relativt løse konstellasjoner av mennesker, men ikke nødvendigvis tette praksisfellesskaper slik Wenger (1998) definerer det. Jeg mener vektlegging av arbeidsrelaterte, faglige elementer og praksisfellesskapet i læringsprosessen er viktig også i slike prosjekter, men på en annen måte, slik jeg viser under.

Prosjektene innebærer viktig læring for traineene, spesielt ettersom prosjektarbeid er den rådende arbeidsformen for de traineene jeg har snakket med. Det blir derfor en viktig del av deres praksisbaserte læring. Her erfarer traineene liknende elementer som man finner i definisjonen av praksisfellesskaper (jfr.delkap.2.5.3.), men allikevel tilfredsstiller det ikke alle kriteriene som Wenger (1998) legger til grunn. Jeg velger derfor heller å se slike prosjekter som møter mellom praksisfellesskaper, slik at jeg analytisk sett kan vise til deres betydning for traineenes læring og utvikling. En slik tilnærming er mer i tråd med Lindkvist (2005) sitt begrep om praksiskollektiver og Wenger (1998) sine oppgavebaserte grupper (jfr.delkap.2.7.).

Prosjektene har en klar faglig betydning for traineenes læring og utvikling, slik flere av dem selv påpekte. Gjennom arbeidet i prosjektene får de videreutviklet sin kompetanse, slik det er definert i kapittel 2. De benytter seg av kollegaers spesialkompetanse, de løser oppgaver, de deler oppgavespesifikk kunnskap og mer generell kunnskap, og de lærer derfor også faglige komponenter gjennom deltakelse, møtepresentasjoner og kommunikasjon. Men de lærer i utgangspunktet ikke gjennom et etablert fellesskap slik Wenger (1998) omtaler det, selv om prosjektene kan bli praksisfellesskaper etter hvert (Wenger, 2007). Hvordan kan en så beskrive slike utviklingsprosesser på en teoretisk og analytisk måte?

Prosessene jeg sikter til er også omtalt av Lave og Wenger (1991), Wenger (1998) og Le Maistre og Parè (2004), men da i forhold til fellesskapenes utvikling. Slike prosesser kan beskrives ved at det enkelte fellesskap utvikles gjennom møter med andre fellesskaper, som igjen betyr en utvikling for traineene. Min tolkning og mitt poeng er at traineene tar med seg ny læring, kunnskap og artefakter tilbake til sine fellesskap. Traineene nevner eksempelvis ønsker å bidra til et økt samarbeid mellom praksisen i de ulike selskaper og avdelinger. Dette kan igjen bidra til at fellesskapene utvikler seg i en ny retning gjennom nye forhandlingsprosesser (jfr.delkap.2.5.4.). Dersom nye elementer nå blir rådende i fellesskapene, er det ikke også sannsynlig at det får en betydning for traineene selv? Spesielt om man ser dette i lys av hvordan traineene vektlegger de ulike kontekstene for sin utvikling?

### **5.3.2. Fellesskapenes betydning**

For meg er det tydelig at de får mye støtte av de andre traineene gjennom de uformelle møtene de har i lunsjen og andre sammenhenger. På den andre siden synes det også som om de formelle traineesamlingene er viktige for traineene, der de utvikler seg både faglig og

personlig. Man arbeider systematisk for at traineene skal utvikle seg individuelt og sammen. Traineene blir mer klar over hvem de er og hva de kan, slik at de kan reflektere rundt dette alene og i fellesskap med andre. Traineene får en fremforhandlet forståelse av hva de kan og hvem de er, slik at de lærer og utvikles gjennom kommunikasjon med andre (jfr.delkap.2.5.).

Et begynnende *traineefellesskap* er altså viktig for traineenes utvikling, der de også er i kontakt med andre praksisfellesskap. De diskuterer andre traineers praksis, deltakelse og utvikling, slik at de igjen kan dra nytte av dette i egen praksis nå, og i senere runder. Traineene nevnte hvordan de benytter seg av hverandre som støtte og ressurser både på og utenfor jobb. Et poeng i denne forbindelse er der en av traineene viser til hvordan det noen ganger kan bli litt mye, slik at det går utover deltakelsen i andre fellesskaper i organisasjonen. Allikevel blir *traineefellesskapet*, slik jeg ser det, ytterligere forsterket gjennom de formelle traineesamlingene de deltar på, til tross for at blant annet traineekoordinatorer også deltar der. I deres fellesskap virker det åpent for felles refleksjoner, der de prater om møtene med organisasjonspsykologen, sosiale, jobbmessige og fagrelaterte temaer. Fellesskapet kan sies å gi en fremforhandlet forståelse av hvem de er og hvem de er på vei til å bli, der de stadig utvikles i sine personlige læringsbaner. Til tross for den funksjonen et slikt fellesskap har for dem, var en av traineene noe skeptisk til utbyttet fra dette (jfr.delkap.4.4.2.). På den annen side tyder allikevel det empiriske materialet på at fellesskapet har en støttende funksjon for traineene.

Det er videre interessant å se et slikt fellesskap i lys av samtalen med traineekoordinatorer. Han nevnte hvordan traineene nesten ble altfor knyttet sammen, det kan bli for mye, slik en av traineene også nevnte (jfr.delkap.4.4.2.). Når jeg så viser til den betydningen slike fellesskaper kan ha for deltakerne, blir dette en form for tveegget sverd. Det eksisterer atskillig flere fellesskap som traineene også bør ta del i, dersom traineene skal oppnå en større integrering og utvikling i organisasjonen. På den andre siden, er traineenes særlige fellesskap også viktig for dem både sosialt, faglig og personlig.

Traineene deltar også perifert i *andre praksisfellesskap* i organisasjonen. Gjennom intervjuene kom det frem hvordan traineene blir hentet inn i andre fellesskap, som en ekstra ressurs (jfr.delkap.2.5.4). Deltakelsen er ikke nødvendigvis basert på ønsker om fullverdig deltakelse, men på et ønske om å bidra til utvikling, samt å bruke sin kompetanse og å utvikle seg selv. Til tross for at traineenes deltakelse her er begrenset, kan den være viktig for traineene på

flere måter. De får markedsført seg selv i de andre fellesskapene, de får bekreftelse på sin kompetanse, de utvikler seg og de kan ta med seg dette til sitt eget praksisfellesskap. Slike perifere forbindelser kan altså bidra til traineenes utvikling, samtidig som de ulike fellesskapene får nytte av dem. Tilgangen til andre fellesskap kommer også frem gjennom deres utvidede tilgang til intranettet, der de får kunnskap om de andre selskapene som ikke vanlige ansatte får.

I tillegg til dette er traineene også deltakere i fellesskapet i sin egen *avdeling* eller *selskap*. Slik jeg bruker begrepet praksisfellesskap, ser jeg den daglige praksisen i selskapet eller avdelingen som et praksisfellesskap. De fungerer på en måte både avhengig og uavhengig av institusjonens rammer, og tilpasser seg slik at de tilhører helheten slik Wenger (1998) hevder (jfr.delkap.2.6.1). Traineene nevner flere ganger den betydningen andre kollegaer og ressurser rundt dem har for deres utvikling. Selv om slike fellesskap ikke nødvendigvis vil "passe direkte inn i " en streng definisjon av praksisfellesskap, er de viktige for traineene. De deltar innenfor og benytter seg av ressurser som er i slike fellesskap for å utvikle seg. Etter hvert som de har blitt mer integrert i selskapet, virker det som om de våger å benytte seg mer av kollegaene sine også. Fellesskapene, ressursene og kollegaer der kan altså få en økt betydning for traineene, jo mer de beveger seg mot full deltakelse fra sine legitimt perifere posisjoner.

### **5.3.3. Tilgang og deltakelse**

Praksisfellesskapenes betydning kan også ha sammenheng med andre faktorer, som eksempelvis hvilke tilgangsmuligheter de får. For de av traineene jeg snakket med, virket det som om de i ulik grad fikk tilgang til fellesskapene. Lave og Wenger (1991), hevder at deltakerne burde få tilgang til viktige elementer i fellesskapene for å kunne lære. I følge teorien beveger man seg i ulike baner, der man får tilgang til arbeidsoppgaver av stigende vanskelighetsgrad og betydning (jfr. også Billett, 1994). Som det kom frem gjennom intervjuene, får traineene både enkle arbeidsoppgaver i selskapene, samtidig som de er ledere innenfor ulike prosjekter. Dette stiller traineene i en særstilling i forhold til andre nyutdannede og gir dem større utfordringer på et tidligere tidspunkt; "læringskurven her er veldig bratt" som en av traineene sa.

Slik jeg tolker det empiriske materialet, virket det som om slike utfordringer bidrar til en raskere utvikling og en større forståelse for traineene. Fra teorien antar man som nevnt at de

lærende bør gå suksessivt fra enklere til mer komplekse oppgaver. Her tyder det empiriske materialet på noe annet enn teorien, da traineene både får enkle og komplekse arbeidsoppgaver i samme periode. De utvikles således raskere og får erfaringer med arbeid som ligger over deres nivå.

Når det gjelder tilgang til andre praksisfellesskap i organisasjonen, virker det som om traineene er innom flere andre fellesskap på en slik måte at det får betydning for dem. De nevnte flere ganger at de ble brukt som eksterne perspektiver på oppgaver de andre avdelingene stod ovenfor, som igjen kan bidra til at traineene selv får en ny forståelse for sin praksis. Slik jeg nevnte over, kan de også ta med seg nye elementer tilbake til sine fellesskap, slik at de i sin tur utvikles. Ønsker om, og troen på dette kommer også frem av det empiriske materialet (se bla.delkap.4.3.1.).

Fellesskapet blant traineene syntes å være relativt åpent for aktørenes deltakelse og meninger, men er slik Wenger (1998) påpeker, ikke konfliktfritt. Det ble flere ganger vist til vanskeligheter ved å skulle komme til enighet og fremstå som en gruppe. Fra dette kan man muligens si at det kjempes om posisjoner i fellesskapet, men at dette er mer situasjonsavhengige posisjoner. Tilgangen til traineefellesskapet synes også å være åpent for de nye traineene som kommer neste periode, ettersom alle jeg snakket med gledet seg til å møte og veilede dem (jfr.delkap.4.5.2.). De nåtidige traineene blir da selv de rutinerte, og skal fungere som faddere både internt i fellesskapet og ut mot organisasjonen.

Tilretteleggingen for læring og gjennomsliktigheten i fellesskapene og deres ressurser kan slik jeg har sett det gjennom intervjuene, både ha sammenheng med traineenes bakgrunn og deres inngang og posisjon i fellesskapene. Både traineene, sosiokulturell teori og den sosiale læringsteorien viser til betydningen av å kjenne til de fortolkningskoder som er rådende i fellesskapene. Det virker som om traineene får tid og hjelp til å forstå det de erfarer, dersom de skulle ha vanskeligheter i den daglige praksis. Spesielt virker det som om traineene opplevde at tiden de fikk til å integreres både i begynnelsen og underveis, var viktig for å bli kjent med organisasjonen og selskapene. De kom nærmere kollegaene som læringsressurser, som igjen kunne gi de praktiske perspektivene de trengte for å øke sin forståelse. Samtidig gir posisjonen som trainee også tilgang til mer enn det vanlige ansatte får (jfr.bla.delkap.4.4.3.) Traineene nevner alle at hverdagen her er hektisk og atskiller seg fra utdanningskonteksten. Det blir mindre tid til refleksjon, og mer press på å løse oppgaver her og nå. Selv om



refleksjon kan være viktig for traineenes identitet, læring og kompetanseutvikling, vil dette muligens vike for å kunne levere produkter og å markedsføre seg selv gjennom prosjektene. Tid blir derfor et element som er viktig i traineenes hverdag og er noe de må tilpasse seg til på nytt i denne konteksten, også i forhold til å få se produktene de skaper (jfr. delkap.4.4.4.).

## ***5.4. Kompetanse og identitet***

Utdannelsen har gitt traineene kvalifikasjoner, kompetanse og en identitet som nyutdannet i SpareBank1. Jeg har nå drøftet mange av de mulighetene et slikt program gir for traineenes utvikling og deres refleksjoner rundt dette. I det siste del-kapittelet her ser jeg mer spesifikt på de områdene der traineene har utviklet seg, i lys av teorien fra kapittel 2.

### **5.4.1. Læring og utvikling basert på kvalifikasjoner, kompetanse og fellesskap**

I teorikapittelet drøftet jeg ulike læringssyn og perspektiver opp mot hverandre. Jeg viste hvordan en sosial teori i hovedsak legger vekt på den læringen som foregår i arbeidet, slik at kompetansen blir knyttet til den konteksten den er tilegnet i (Wenger, 1998 og Kvale og Nielsen, 1999). Jeg benyttet så andre teorier som et ytterligere perspektiv på kompetanse og læring, der man i tillegg retter fokus mot det de lærende har med seg fra før (Vygotsky, 2001, Qvortrup, 2001, Säljö, 2005), samt refererte til erfaringer fra andre traineer i delkapittel 2.3.1.

Fra de intervjuene jeg har gjennomført, virker det som om teorien og empirien har flere felleselementer i forhold til den undersøkte konteksten. Det synes som om traineene i mange situasjoner føler de er som blanke ark og må lære seg mye nytt før de kan bidra aktivt i arbeidet. Det blir her fellesskapet som definerer hva som konstituerer kompetanse (Wenger, 1998). Allikevel virker det som om traineene også bruker mye av kunnskapen og kompetansen de allerede besitter i arbeidet. De sier ved flere anledninger at de bruker den kunnskap og kompetanse de allerede har, for søken etter og utvikling av ny kompetanse på jobbrelevante områder (Qvortrup, 2001). Videre sier de at de må lese seg opp både på ny teori og gammel, ikke alt kan læres gjennom observasjon av andre, eller deltakelse i praksis (Säljö, 2005). Deltakelse og kommunikasjon i praksis gir allikevel nye perspektiver og en mer reflektert forståelse for det de lærer andre steder. De lærer gjennom individuell refleksjon, samt kommunikasjon og refleksjon med andre (Säljö, 2005 og Qvortrup, 2001).

Kvalifikasjonene og kompetansen de allerede har, blir altså brukt i mange kontekster, selv om det noen ganger kan være mer ubevisst, slik en av traineene nevnte. I tillegg viser flere utsagn til hvordan deres tenkning og handlinger bærer preg av det de allerede kan, enten det er abstrakt teoretisk viten eller praksisnære erfaringer. Måten de angriper ny teori eller nye problemer og situasjoner på, er knyttet til den utdannelsesbakgrunnen de har. De tenker logisk og systematisk når de erfarer noe nytt, eller som en trainee sa, så tenker de annerledes nå enn om de ikke hadde hatt sin utdannelsesbakgrunn (Vygotsky, 2001 og Karrieresenteret, 2007).

Det synes altså som om traineene videreutvikler seg selv i ulike kontekster basert på det de kan fra før. De tilegner seg ny kunnskap og utvikler seg selv og sin kompetanse basert på hvordan de tenker og handler, samtidig som de også videreutvikler seg og får nye perspektiver og praksisrelaterte erfaringer til det de kan fra før. Fellesskapene kan derfor sies å bidra med praksisnær erfaring, kontekster og problemstillinger som gir perspektiver på og bidrar til utvikling av det traineene bringer med seg.

#### **5.4.2. Identitet og fellesskap i organisasjonen**

Traineene deltar i flere ulike fellesskaper, og er i varierende grad bare innom andre. Ovenfor har jeg lagt vekt på den støtten traineene får av hverandre. Ettersom traineefellesskapet er relativt nytt, vil det også ha tid til å utvikle seg senere etter programmets slutt. Et viktig poeng i denne forbindelse er identifiseringen de gjør med andre traineer. De er bevisste over sin traineeposisjon, både fordi det blir påpekt i organisasjonen og på grunn av informasjonen som ble hengt opp i kantinen. De skaper seg også en identitet som trainee gjennom deltakelse med og støtte fra de andre traineene, der de diskuterer både sosiale og faglige problemstillinger.

Allikevel er det også slik at de deltar i prosjekter der mange ikke vet om deres traineestilling. Dette kan ha betydning for hvem man er der, slik at man blir en faglig ansatt og kollega på lik linje med andre i den gitte konteksten. Når traineene så møtes, er de traineer, samlet med egne agendaer. De fremstår som en gruppe, til tross for at de har ulike meninger, og de har utviklet et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar over tid. Til tross for at dette er nyetablert fellesskap, mener jeg det har betydning for traineenes læring og identitetsutvikling. Slik en av traineene sa: "Altså, vi har jo blitt en gruppe som på en måte, vi har jo på en måte blitt venner også. Ikke bare kollegaer" (Trainee 1). Som det sies her er de en gruppe, mens det i andre utsagn ble det fremhevet hvordan de går sammen i fellesskap og

tilpasser seg hverandre for å få gjennom forslag som skal bedre deres praksis. Slik jeg ser det, kan man si at traineene endrer seg selv og sin deltakelse for å tilpasse seg gruppen eller fellesskapet, samtidig som dette fellesskapet igjen tilpasser seg omgivelsene.

De ulike selskapene består også av praksisfellesskaper som traineene blir en del av. De deltar og utvikler seg som person også i takt med disse. Når man jobber i forsikringsselskapet, må man representere dette, samt organisasjonen og deres verdier. Ser man dette som utvikling av en form for flyktig identitet, en deltakelse i et fellesskap som ikke varer i mer enn seks måneder, eller blir det en del av dem? I et av intervjuene nevnte for eksempel en av dem hvor vanskelig det er å skulle skifte perspektiver raskt (jfr. delkap.4.3.1.). En annen trainee viste til at man oppfører seg annerledes i det offentlige rom enn innad i den daglige praksis og hvordan dette har sammenheng med sosialisering blant andre kollegaer. Qvortrup (2001) er også inne på liknende synspunkter, ved at identiteter er midlertidige strukturer som skaper stabilitet, eller sagt annerledes, at identiteter kan sees som situerte (Säljö, 2005). Traineene kan sies å utvikle sin kompetanse slik det er definert i delkapittel 2.1, samtidig som de må endre deler av sin identitet i forhold til ulike fellesskaper.

Andre uttalelser i intervjuene, som hvordan traineene ønsker å bidra til synergieffekter på tvers av avdelingene, kan derimot vise til at identiteter ikke bare er situerte. Dersom en mener man tar med seg noe viktig fra et selskap til et annet, vil vel det si at det du tar med deg er blitt en del av deg (Säljö, 2005). Hvis du mener at et visst perspektiv, en holdning, en handling eller artefakter er til det beste for selskapet, har du vel gjort dette til ditt eget, eller en del av deg selv? Samtidig tilhører dette på den annen side et gitt fellesskap (Säljö, 2005) og er til en viss grad midlertidig slik mye er, om en ser fellesskaper som dynamiske størrelser. Traineene tar på et vis med seg deler av sin identitet og kompetanse til andre fellesskaper. De opptrer som situerte og handler derfor i tråd med ytre, institusjonelle føringer, samtidig som de overfører deler av praksisen i fellesskapene til andre kontekster, for å få den daglige driften til å fungere. Man skaper praksiser, om en skal bruke Wenger (1998) sine begreper.

Organisasjonen som helhet består altså av mange mindre praksisfellesskaper som blir viktige for traineene. Det er derfor problematisk å skulle hevde at den daglige praksisen i organisasjonen som helhet er et eget praksisfellesskap. På den andre siden er det inn i denne helheten og i denne samlingen av ulike fellesskaper man forsøker å integrere traineene. Deres posisjoneringer og deltakelse i ulike fellesskaper kan derfor gjøre dem til mer sentrale

deltakere også i organisasjonen. De kan få større legitimitet i andre, senere sammenhenger, der de blir en del av, og handler i tråd med organisasjonen som helhet. Dette handler også om integrering innenfor, eller læring om organisasjonen og ikke bare læring av faglige elementer (jfr.delkap.2.3.1). Det handler i så måte om meningen det nye får for traineene, slik som en internalisering av organisasjonens verdier kan vise til. Som nevnt i kapittel 4, virker det som om traineene identifiserer seg sterkere med slike verdier nå, enn da de kom inn.

### **5.4.3. Kontekstuell eller overførbar kompetanse og identitet?**

Som en avslutning av kapittelet, ønsker jeg å løfte frem traineenes situerte, respektivt overførbare kompetanse og identitet (Lave og Wenger, 1991, Wenger 1998, Säljö, 2005, Vygotsky, 2001 og Qvortrup, 2001). I teorikapittelet viste jeg til perspektiver som omtalte kompetanse både som kontekstuell bestemt, oppgavespesifikk og som mer generell.

Gjennom intervjuene var også traineene blandet i synet på dette. De viste til at mye av det som omhandler kultur, verdier og holdninger er veldig organisasjonsspesifikt. Samtidig har de utviklet seg mye når det gjelder arbeidsmetoder, lederegenskaper, faglig, personlig, refleksjonsmessig og relasjonsmessig. På mange måter handler dette om hvordan man skal løse arbeidsoppgaver og hvordan man skal forholde seg til andre mennesker. Deler av kompetansen er derfor kontekstuell, men er også overførbar. Traineene tar med seg kvalifikasjonene, kompetansen og identiteten til andre fellesskaper der de deltar og tilpasser seg nye kontekster (jfr.delkap.4.5.1. og Säljö, delkap.2.2.). På denne måten er evnen til situativ oppgaveløsning viktig i en gitt kontekst, men er også overførbar og videreutvikles når man møter nye utfordringer. Deres kompetanse kan sies å være gitt av fellesskapet og konteksten de er i, men er også blitt en del av dem og deres identitet, og er ikke bare eksternt bestemte handlinger. Den kan derfor sies å være overførbar til andre sammenhenger, basert på utviklingen av vår samlede kompetanseprofil slik den er definert i delkapittel 2.1. Situativ oppgaveløsning kan derfor beskrives som mer enn bare oppgaveløsning i et gitt fellesskap. Det er også evnen til å tilpasse oss selv og våre løsningsstrategier til nye oppgaver, fellesskap og situasjoner, slik jeg har fremhevet tidligere i oppgaven (delkap.2.7.) og i dette kapittelet. Vi tar med oss det vi har fra før, samtidig som fellesskapet er ledende for oss.

## 6.0. AVSLUTNING OG KONKLUSJONER

Dette kapittelet vil være et sammendrag som gjengir hva oppgaven omhandler og de viktigste resultatene jeg har kommet frem til. Jeg starter med å se på temaet om traineeprogrammets støttende funksjon for nyutdannede under delkapittel 6.1. Deretter vil jeg i delkapittel 6.2. løfte frem enkelte elementer som kan videreutvikles i programmet. I oppgavens siste delkapittel 6.3. vil jeg svare mer direkte på oppgavens problemstilling om hvordan traineeprogrammet har bidratt til traineenes læring, med særlig referanse til traineenes identitet og kompetanse.

### *6.1. Traineeprogram som støtte for nyutdannede*

Et av utgangspunktene for oppgaven var nyutdannedes problemer ved overgangen fra studier til arbeidslivet. Gjennom teorikapittelet og i det empiriske materialet har jeg lagt vekt på de ulike læringskontekstene traineene deltar i, for å kunne belyse denne problematikken. De er ansatt i SpareBank1, men er også deltakere i et overordnet program, der målet er at de skal utvikle seg. På denne måten vil de fleste kontekster innebære ny, viktig og til en viss grad tilrettelagt læring for dem. Programmet tilrettelegger for det Nordhaug (1998) kaller uformell, planlagt læring. Gjennom deltakelsen i selskapene, prosjektene, kursene og seminarene, samt i interaksjonen med andre traineer, har de utviklet sin kompetanse og en forståelse av hvem de er. De knytter seg til ulike fellesskap, og dermed utvikles nye sider ved deres identitet og kompetanse. Gjennom grensene til andre fellesskap vet de også hvem de ikke er og hva de ikke kan, men de bruker ressurser for å lære og for å komme seg videre (jfr.delkap.2.6.2. og 5.3.2.). Kan programmet altså sies å være støttende for traineenes utvikling?

*”Så som nyutdannet, så er det helt perfekt. Det er jo også litt av derfor jeg søkte som trainee også... Å få både støtte og erfaring egentlig.” (Trainee 3)*

Det empiriske materialet tyder på at traineene er seg bevisst hva de faktisk har kompetanse til å gjøre. Dersom de ikke kan nok om noe, vet de hvem de skal gå til for å lære, eller hva de må gjøre for å lære seg det (jfr.delkap.5.4.1.). De utvikler en evne til situativ oppgaveløsning, eller til å reflektere over egne løsningsstrategier og å gjøre seg kvalifisert (jfr.delkap.2.1). Som sitatet ovenfor og de andre intervjuene viser, har dette programmet en viktig funksjon for traineene i overgangen fra utdanning til arbeid. Her gjør de arbeid som egentlig ligger ”over

deres nivå”, samtidig som de får rom til å feile (jfr.delkap.4.4. og 5.3.3.). De blir brukt som ressurspersoner, samtidig som de bruker eksperter, kollegaer eller andre ressurser og artefakter til sin utvikling. Både ledere, kollegaer, koordinatoren, psykologen og ikke minst de andre traineene er viktige for den kompetansen og identiteten de utvikler. På denne måten utvikles traineene både innenfor og på tvers av de ulike fellesskapene (jfr.delkap.4.3, 4.4. og 4.5.).

Programmet synes å være en god støtte til traineenes læringsprosesser, ved at de blir rustet med verktøy for videre utvikling både gjennom formell læring (Vygotsky, 2001, Säljö, 2005 og Qvortrup, 2001) og gjennom sin aktive deltakelse (Wenger, 1998). Gjennom arbeidet får altså traineene brukt deler av sine allerede opparbeidede kvalifikasjoner og kompetanse til å videreutvikle seg og på den måten møte nye utfordringer (jfr.delkap.2.1 og 2.4.). Traineene møter mange medierende artefakter, gjennom blant annet kursene, språket og begreper de bruker, interne dokumenter, samt intranettet i organisasjonen. De jobber med oppgaver og prosjekter der de må benytte seg av det de kan, samtidig som de må tilegne seg mye nytt (jfr.delkap.2.5. og 5.4.1.). Intensjonsmessig mener jeg at et slikt program kan være nyttig som støtte til nyutdannede. Hvorvidt det faktisk blir nyttig for den enkelte trainee og i det enkelte program, er avhengig av de ulike fellesskapenes tilrettelegging og av de forutsetninger traineene har med seg.

## ***6.2. Elementer som kan utvikles videre***

Ettersom traineenes læring kan klassifiseres som uformell planlagt læring (jfr.delkap.2.3.), har jeg allerede vært innom flere didaktiske problemstillinger om tilrettelegging for læring i andre delkapitler. Jeg vil nå vise til enkelte områder som jeg mener kan videreutvikles i dette traineeprogrammet. Dette innebærer ikke en evaluering av programmet som sådan, men er heller en utdyping av enkelte elementer ved programmet.

Jeg mener det kan være noe problematisk at traineene ikke får delta på *personalmøtene* i avdelingene, da dette kan stille dem utenfor og distansere dem fra fellesskapet. Dersom legitim deltakelse er viktig, slik Lave og Wenger (1991) hevder, ser jeg dette som en svekkelse av legitimiteten. Er ikke traineene deltakere på lik linje med de andre ansatte? Er de bare perifere deltakere i det aktuelle selskapet eller fellesskapet?

Flere av traineene viste til et ønske om å se *det ferdige produktet* de har jobbet med i denne perioden. Som nevnt ser jo traineene også produktet som en markedsføring av seg selv, samtidig som det kan være viktig for læringsprosessen å se hvordan produktet blir til slutt (jfr.delkap.2.7. og 4.4.4.). Slik jeg ser det, kan det derfor være viktig for traineenes læring og utvikling at de faktisk får tilgang til å følge produktets utvikling videre. Til tross for at det da blir i periferien og samtidig med deltakelse i andre prosjekter, vil det kunne gi traineen et utgangspunkt for å vurdere egen innsats og eget produkt i forhold til organisasjonens helhet.

I den konteksten jeg har studert, kan det ses som paradoksalt at man skal "*plukke av traineene studietiden*" (jfr.delkap.1.6.2.). Formuleringen refererer primært til traineenes holdninger og deres tilnærminger til arbeidslivets tempo og arbeidsmetoder. Man ønsker på en måte å presse dem inn i den organisasjonen de skal arbeide i senere. Det er paradoksalt fordi mye av det de har med seg fra utdannelsen både er en viktig del av rekrutteringen til programmet, samtidig som det har vist seg å være nyttig i denne nye konteksten. Dette gjelder nettopp holdninger, verdier, fagkunnskap evner og arbeidsmetoder (jfr.delkap.5.2.2. og 5.4.1.). Ikke alt man har med seg er av det gode, som traineene selv var inne på, men det danner grunnlaget for hvem man er og hva man kan, slik denne oppgaven har vist. Dersom man ikke tar hensyn til denne helheten også når man får inn nye ansatte, kan jeg godt forstå formuleringen om et praksissjokk etter utdannelsen (jfr.delkap.1.1.), selv i en type læringsprogram som skal gi nyutdannede bedre støtte enn om de hadde begynt rett i full jobb. Til tross for at programmet, slik jeg ser det, i praksis legger til rette for en utvikling basert på traineenes bakgrunn, ville jeg løfte frem denne intensjonen spesielt. At man skal tilpasse seg en ny kontekst, er noe annet enn å skulle endre mye av det som gjør deg til den du er.

*Traineefellesskapet* burde fortsatt satses på, også etter at programmet er ferdig. Om man oppretter ordninger der traineene kan samles også i ettertid, vil dette muligens kunne bidra til at de fremtidige ledere i organisasjonen kan samarbeide bedre. Et fellesskap av traineer vil også kunne bidra til et bedre samarbeid mellom de ulike selskapene og dermed til andre synergieffekter i fellesskapene. I tillegg er det viktig for de nye traineene å kunne kontakte andre, rutinerne traineer. De blir både målestokker og støtte for de nye, urutinerne traineene.

*Lederen* i selskapene er en ressurs for traineene, spesielt i de tidligste fasene av programmet, der de nærmest fungerer som døråpnere. Lederen åpner opp organisasjonen for dem, slik jeg har vist at to av traineene opplevde det (jfr.bla.delkap.4.3.2.). I senere faser kan lederen også

blir mer som en ressursperson på lik linje med de andre kollegaene. Allikevel innehar lederen en spesiell posisjon som skal motta, integrere og lede dem gjennom prosjekter og i selskapenes praksis. Fordi lederen i tillegg skal evaluere traineenes deltakelse til slutt, kan det også være viktig at de har god kontakt underveis (jfr.delkap.4.3.2.).

*Integrering i organisasjonen og fellesskapene* er et viktig aspekt ved situerte læringsteorier, og for de traineene jeg har snakket med. Det viser seg at traineene ønsker tid og støtte til å bli kjent med kulturen, gjøre feil og samtidig få utfordrende oppgaver (jfr.bla.delkap.2.5.4 og 5.3.3.), selv om dette ikke viste seg å være mulig for alle. Traineene deltar i praksiskontekster der utdannelsen i varierende grad er relevant for arbeidet. Derfor kan det være ekstra viktig at traineene får både støtte og tid til å lese seg opp, reflektere individuelt og kollektivt, samtidig som de skal levere produkter som skal markedsføre dem i organisasjonen (jfr.bla.delkap.5.4.1.). De er å regne som talenter i praksisfellesskapene, men de skal også bli en del av den større organisasjonen. Derfor er det viktig at de også får mulighet til å tilpasse seg fellesskapenes og organisasjonens medlemmer og helhet, slik jeg også nevnte i tilknytning til produktet og prosessen ovenfor.

De fem *kvalitetskriteriene* som med referanse til e24 (2007), ble presentert i delkapittel 2.3.2 kommer alle frem gjennom dette programmet. De har en *tidsplan* og en *mentor* som følger dem, samt at programmet har en viss *forankring* i organisasjonen. Programmet inneholder både *teori og praksis*, og det varer i 2 år. Slik jeg ser det, burde allikevel et element ses nærmere på her. Det gjelder forankringen av programmet der traineene skal være. Traineene nevner flere ganger at de gleder seg til neste periode, blant annet fordi lederen og andre kanskje er mer klar over hvem som kommer (jfr.delkap.4.2.2.). Til tross for at dette kanskje er forventet av et nytt program, mener jeg allikevel det burde nevnes, fordi det handler om tilrettelegging for læring og de muligheter som åpnes for de nye til å delta i selskapet eller fellesskapene.

### **6.3. Konklusjoner**

*”Hvordan bidrar traineeprogrammet i Sparebank1 til traineenes læring, og dermed deres identitets- og kompetanseutvikling?”*



I denne oppgaven har jeg belyst problemstillingen gjennom en empirisk og teoretisk analyse. Jeg har hatt en drøftende tilnærming til både de teoretiske og empiriske spørsmål som har dukket opp underveis i de tidligere kapitlene. Med en slik tilnærming mener jeg også at mange av prosessene som bidrar til traineenes læring og utvikling, allerede er godt belyst (jfr.kap.2, 4 og 5). I dette avsluttende delkapittelet løfter jeg derfor mer oppsummerende frem de elementer jeg ser som viktigst for utviklingen av traineenes identitet og kompetanse.

Et av utgangspunktene for oppgaven var hvordan traineeprogrammet bidrar til traineenes utvikling gjennom prosesser som til sammen kan beskrives som *uformell, planlagt læring*. Traineene deltar altså i et læringsprogram der de lærer gjennom planlagt deltakelse i ulike praksisrelaterte kontekster. De deltar derfor i praksisfellesskaper, prosjekter og blant andre konstellasjoner av mennesker i organisasjonens praksis (jfr.delkap.2.5.og 2.7.).

Det bør likevel presiseres at ikke all læring finner sted i praksissituasjoner. Traineene deltar også på *formelle kurs* som er viktige for deres læring. Slike kurs løfter på en måte praksisen opp på et høyere nivå, slik traineene sier det. De deltar på kursene med kollegaer og de andre traineene, og får slik sett støtte til å skape seg en forståelse av både teori og praksis. Dette er elementer som ikke nevnes direkte i Nordhaug (1998) sin omtale av traineer (jfr.delkap.2.3.1.), men som er med i de fem kvalitetskriteriene som nevnes i delkapittel 2.3.2. Gjennom drøftingen av flere teoretiske bidrag i oppgaven, har jeg vist til betydningen av slike formelle læringsprosesser og hvordan det gir et annet perspektiv på praksiserfaringer (jfr.delkap.2.4, 2.5.2. og 5.2.2.). Dette elementet gjenspeiles også i det empiriske materialet, både gjennom utdannelsen de har med seg, og i forhold til kursene i programmet. Teoretiske begreper, faglige kvalifikasjoner og kommunikasjon kan derfor sies å være viktig for å utvikle deres kompetanse og dermed evne til situativ oppgaveløsning (jfr.delkap.2.1, 2.4, 2.5.2, 2.6.2, 5.2. og 5.4.1.).

*Traineekoordinatoren og organisasjonspsykologen* har vist seg å være viktige ressurser i traineenes læringsprosesser, fordi de setter ord på mange elementer både ved deres personlighet og deres kompetanse. Traineene nevnte selv hvordan testene og møtene med psykologen påvirket deres senere valg og hvordan de bidro til deres utvikling. De har således bidratt til en bevisstgjøring og refleksjon som leder traineene i en ønsket retning, noe som viser til at organisasjonen, eller et mangfold av fellesskap (jfr.delkap.5.4.2.), også har betydning for deres kompetanse og identitet. På denne måten kan en si at identitet og

kompetanse til en viss grad styres av organisasjonen og fellesskapene, slik de er formidlet gjennom traineekoordinatoren eller organisasjonspsykologen.

På den annen side er ikke *selskapene og fellesskapene* statiske størrelser som er bestemt av organisasjonen. Jeg har flere ganger drøftet hvordan de kan ses som dynamiske størrelser under kontinuerlig utvikling. Traineeene integreres i selskapene og får tilgang til dets ressurser og artefakter, slik at de kan lære gjennom legitim perifer deltakelse der. Samtidig er det også ønskelig at de skal bidra til selskapenes utvikling, som igjen kan få betydning for traineeenes læringsprosesser (jfr.delkap.5.3.1.)

Traineeenes deltakelse i *prosjekter* bidrar og har betydning for traineeenes identitet og kompetanse. I prosjektene blir det ikke ett fellesskap som styrer, men møter mellom fellesskaper og hva de sammen kommer frem til. De vet hvem som kan hva, og lærer seg å bruke hverandre som ressurser i arbeidet. Slik sett lærer traineeene direkte gjennom aktiv deltakelse, kommunikasjon og refleksjon med andre, samtidig som de er nødt til å lære gjennom refleksjon i individuelt arbeid (jfr.delkap.2.1, 2.4, 2.5, 2.7. og 5.3.1.). Som nevnt, lærer og leser de seg opp på nye temaer, samtidig som de bygger på det de kan fra før, for å kunne løse oppgaver og levere produkter som også skal markedsføre dem i organisasjonen.

*Kollegaene* i prosjektene og i selskapene kan ses som representanter for ulike fellesskap og er derfor også ressurser for å forstå praksisen fra det perspektivet. Traineeene brukte som nevnt andre kollegaer i selskapene, møter og prosjekter til å ”sparre”, eller prøve sin kunnskap mot, og kan slik sett utvikle en fremforhandlet forståelse for erfaringene de gjør (jfr.bla.delkap.5.2.2. og 5.3.3.). De reflekterer og lærer sammen med andre, slik traineeene sa selv, noe som innebærer at traineeene får tid og støtte til å utvikle seg både faglig, personlig, relasjonelt og refleksivt (jfr.delkap.4.4.3, 4.5.1. og 4.5.3.). Læring basert på aktiv deltakelse, oppgaveløsning, prosjektarbeid, kommunikasjon og samtale blir derfor viktig (jfr.delkap.2.1, 2.5. og 4.2.2.).

Som nevnt (jfr.delkap.5.2.2.) var traineeene opptatt av hvordan *deres utdanning* formet deres tenkning og handling. Programmet kan sies å gi rom for at traineeene skal utvikle sin kompetanse utover det kontekstuelle gitte, fordi det legges til rette for en endring av perspektiver og holdninger både hos traineeene og praksisfellesskapene. Prosjektene og traineeenes deltakelse i ulike selskaper kan, for å bruke en av respondentene sine ord, bidra til

å skape synergieffekter på tvers. På denne måten kan praksisfellesskapene utvikles, og i sin tur, deltakerne i dem. Som traineekoordinatoren sa, er traineeprogrammet også et påfyll av kompetanse til organisasjonen (jfr.delkap.1.6), som organisasjoner i dag er avhengige av (jfr.delkap.2.1.). Derfor er det også et paradoks når det antydes at man vil plukke av traineene elementer fra deres utdanningsbakgrunn og presse dem inn i praksisen, samtidig som de skal bidra med nye perspektiver i organisasjonen (jfr.delkap.1.6.).

Basert på min tidligere drøfting i oppgaven, mener jeg også at *traineefellesskapet* bidrar til den tryggheten og det rommet traineene trenger i slike nye situasjoner. Dette fellesskapet blir deres base når de opplever problemer og utfordringer i arbeidet. De kan stå samlet og få gjennomslag for ønsker som bedrer deres deltakelse i praksis. Men dette fellesskapet har også en annen funksjon for traineene, ved at de får noen å måle seg mot som er i samme situasjon som dem (jfr.delkap.2.7.). I dette fellesskapet får de diskutert sine faglige kunnskaper, sitt arbeid i selskaper og prosjekter, og kan derfor også utvikle sin kompetanse og identitet i relasjon til de andre traineene i selskapet.

Det synes for meg som om traineene har økt sin refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse og meningskompetanse (jfr.delkap.2.1.). Traineene har måttet lære seg å *reflektere* over det de allerede kan fra før, ved å delta innenfor kontekster der de møter nye og ukjente problemer og oppgaver. De har vært nødt til å sette spørsmålsteget ved de kriterier som styrer deres egen iakttagelse, kommunikasjon og handling.

Traineene har arbeidet spesifikt med sin *relasjonskompetanse* sammen med organisasjonspsykologen og traineekoordinatoren. Samtidig har de måttet forholde seg til mange kollegaer som har andre forutsetninger og perspektiver enn dem selv i prosjektene og avdelingene. Traineene nevnte også at de måtte tilpasse seg de andre traineene for å fremstå som en gruppe av traineer, eller et eget fellesskap. De har måttet tilpasse sin kompetanse og identitet i forhold til hvem de er sammen med og i forhold til hvem de skal representere (Qvortrup, 2001, Säljö, 2005 og Wenger, 1998).

Endelig kan en si at de har utviklet eller arbeidet med sin *meningskompetanse* gjennom å delta innen ulike praksisfellesskaper. Gjennom en slik bred deltakelse bidrar traineene til å vurdere de verdiene som ligger til grunn i de ulike praksisfellesskapene. Traineene ønsker som nevnt å bidra til synergieffekter over de ulike selskapene, eller å bidra til et økt samarbeid. De er

derfor selv nødt til å fortolke de fortolkningene de gjør, for å kunne bidra til utvikling. De tar med seg noe fra ett fellesskap til et annet og bidrar med nye perspektiver. De bidrar til endring av den kollektive meningshorisonten i et fellesskap, og kan gjennom slike prosesser også få en tilhørighet til flere fellesskap som går utover engasjement i praksisfellesskapene (jfr.delkap.2.1, 2.6.1. og 5.4.2.).

Jeg mener traineeprogrammet i SpareBank1 har bidratt til traineenes læring og dermed deres identitets- og kompetanseutvikling, gjennom tilrettelegging for deltakelse, kommunikasjon og refleksjon i de ulike kontekster jeg har beskrevet ovenfor. Her står bruk av artefakter, kollegaer og andre ressurser som viktige elementer. Det vil også eksistere flere andre, mulige elementer som ikke er løftet frem i denne oppgaven. Allikevel mener jeg at traineene kan sies å ha økt sin evne til situativ oppgaveløsning blant annet gjennom de læringsprosesser jeg har beskrevet. Det synes videre som om deres identitet og tilhørighet også er utviklet gjennom denne læringsprosessen. De er ikke lenger bare nyutdannede, eller bare traineer; de er på vei til å bli de rutinerne, kompetente fadderne for det neste kullet og skal senere også bli ledere i organisasjonen. Derfor utvikles ikke bare deres faglige kvalifikasjoner og kompetanse, men også deres læringsbaner, tilhørighet og hvem de er i forhold til fellesskapene (jfr.delkap.2.2. og 2.6):

*”Because learning transform who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming” (Wenger 1998:215).*

For framtiden ville det vært interessant å se hva som skjer med traineene i neste periode og gjennom resten av programmet. Hvilke synergieffekter bidrar traineene til ved å ta med seg sin forståelse og artefakter til de andre praksisfellesskapene? Vil så dette i sin tur skape en tilhørighet til andre fellesskap og kollegaer utover gjensidig engasjement i praksis? Hvilke valg gjør så traineene etter programmets slutt? Blir de for eksempel i denne organisasjonen, eller forflytter de seg videre til andre fellesskap som kan bidra til deres læring og utvikling? Dette er alle spørsmål som kunne ha vært interessante for et eventuelt oppfølgingsstudium.

## Litteraturliste

- Aasen, Petter, (1994): Bærekraftig pedagogikk. Pedagogiske og utdanningspolitiske utfordringer i velferdsstaten. I: Aasen, Petter og Ove Kristian Haugaløkken (Red.): *Bærekraftig pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Sverige: Studentlitteratur
- Anfinnsen, Geirr (2007): Intern-dokument i Sparebank1: *Informasjon om traineeprogrammet*. Oslo.
- Baumann, Zygmunt (2004): *Identity*. Conversations with Benedetto Vecchi. Cambridge: Polity Press.
- Berulfsen, Bjarne og Dag Gundersen (2000): *Fremmedord. Blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Billett, Stephen (2001): Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. I: *Learning and Instruction 11*, s. 431-452. Griffith University, Australia.
- Billett, Stephen (1994): Situating learning in the workplace- having another look at apprenticeships. I: *Industrial and Commercial training*, Vol. 26 nr 11/1994, 9-16. MCB University Press.
- Brandt, Ellen (2003): Arbeidsgiveres vurderinger av kompetanse fra høyere utdanning. I: *NIFU skriftserie* nr.12/2003.
- Dale, Erling L. (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Denzin, Norman K. og Yvonna S. Lincoln (1998): Part II. Major Paradigms and Perspectives. I: Denzin, Norman K. og Yvonna S. Lincoln (Red.): *The Landscape of Qualitative research*. California: Sage publications inc.

Denzin, Norman K. og Yvonna S. Lincoln (1998): Introduction. Entering the field of qualitative research. I: Denzin, Norman K. og Yvonna S. Lincoln (Red.): *The Landscape of Qualitative research*. California: Sage publications inc.

Fog, Jette (1996): Begrunnelsernes koreografi: Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, Sigmund, (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Guba, Egon G og Yvonna S Lincoln (1998): Competing paradigms in qualitative research. I: Denzin, Norman K. og Yvonna S. Lincoln (Red.): *The Landscape of Qualitative research*. California: Sage publications inc.

Holter, Harriet (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Illeris, Knud (2003): Workplace learning and learning theory, I: *Journal of workplace learning*. Emerald Group Publishing (vol. 15. nr. 4) s. 167-178.

Jensen, Karen (1999): Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. I: Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (Red.): *Mesterlære: læring som sosial praksis*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kalleberg, Ragnvald (1996): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (Red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo.

Kleven, Thor Arnfinn, (2002): Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, Thorleif (Red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: UniPub.

KUF (2003-2004): St.meld.nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement.

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Anderssen, Tone M. og Rygge, Johan, Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, Thorleif (Red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: UniPub.

Lave, Jean og Etienne Wenger (1991): *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University press.

Lave, Jean og Etienne Wenger (2003): *Situeret læring - og andre tekster*, oversatt av Bjørn Nake, København: Hans Reitzels forlag.

Leiulsfrud, Håkon og Bjørn Hvinden (1996): Analyse av kvalitative data: Fiksèrbilde eller puslespill. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Le Maistre, Cathrine og Anthony Parè (2004): Learning in two communities: the challenge for universities and workplaces. I: *Journal of workplace learning*, Emerald Group Publishing (Vol. 16 nr. 1/2 ) s.44-52.

.

Lindkvist, Lars (2005): Knowledge Communities and Knowledge Collectivities: A Typology for Knowledge Work in Groups. I: *Journal of Management Studies*. (Vol. 42 nr.6) s.1189-1210. Oxford: Blackwell publishing.

Lund, Thorleif (2002): Generaliseringsproblematikk. I: Lund, Thorleif (Red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: UniPub.

Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999): Mesterlære som aktuell læringsform. I: Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (Red.): *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nordhaug, Odd (1998): *Kompetansestyring i arbeidslivet. Utvalgte emner*. Oslo: Tano og Aschehoug.

Nordhaug, Odd (2002): *LMR: Ledelse av menneskelige ressurser. Måltrettet personal- og kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund, hyperkompleksitet og viden*. København Nordisk Forlag AS.

Raffo, Carlo m.fl. (2000): Attitudes to formal business training and learning amongst entrepreneurs in the cultural industries: situated business learning through “doing with others”. I: *Journal of education and work*. Vol. 13, nr. 2/ 2000, 215-230. Carpax publishing, Taylor and Francis Ltd.

Säljö, Roger (2005): *Lärande och kulturella redskap*. Falun: Norstedt Akademiska Förlag.

Vygotsky, Lev S. (2001): *Tenkning og tale*, (red.) Kozulin, Alex: oversatt av: Bielenberg, Tore-Jarl og Margareth Toften Roster, Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wenger (1998): *Communities of practice- Learning, meaning and identity*. USA: Cambridge University Press.

Wenger, Etienne og William Snyder (1999): *Communities of practice: The organizational frontier*. Harvard Business Review, January – February 2000, reprint number R00110, s.139-145.

Wenger, Etienne (2007): Personlig korrespondanse, [etienne@ewenger.com](mailto:etienne@ewenger.com) (18.04.07).



### ***Internett- ressurser:***

<http://www.dinressurs.no/Default.aspx?center=portal/article&art=49>

”Om traineeprogrammers funksjon for nyutdannede i dag” (Lest 29/01/07)

[http://www.odin.no/kd/norsk/dok/andre\\_dok/nou/045001-020003/hov004-bn.html](http://www.odin.no/kd/norsk/dok/andre_dok/nou/045001-020003/hov004-bn.html)

”NOU 2003: 16 I første rekke” (Lest 31/01/07)

(<http://web3.aftenbladet.no/innenriks/okonomi/article221925.ece>). ”Artikkel om utbredelse av traineeprogrammer” (Lest 31/01/07)

(<http://e24.no/oppogfrem/article1575586.ece>) ”Artikkel om kvalitetssikring av traineeprogrammer”(Lest: 03/02/07)

[http://www.sio.no/wps/portal/ks/kcxml/04\\_Sj9SPykssy0xPLMnMz0vM0Y\\_QjzKLN443NPYASYGZRq76kRhiLggxX4\\_83FT9IKBcpDllyCNAPyonNT0xuVI\\_WN9bP0C\\_IDc0otzb0REABDFgoA!!/delta/base64xml/L0lJSk03dWIDU1EhIS9JRGpBQU15QUJFukVSRUlnLzRGR2dkWW5LSjBGUm9YZmcvN18zXzFIUA!!?WCM\\_PORTLET=PC\\_7\\_3\\_1HP\\_WCM&WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/wps/wcm/connect/Karrieresenteret/Meny/For+studenter/Trainee-ordninger/](http://www.sio.no/wps/portal/ks/kcxml/04_Sj9SPykssy0xPLMnMz0vM0Y_QjzKLN443NPYASYGZRq76kRhiLggxX4_83FT9IKBcpDllyCNAPyonNT0xuVI_WN9bP0C_IDc0otzb0REABDFgoA!!/delta/base64xml/L0lJSk03dWIDU1EhIS9JRGpBQU15QUJFukVSRUlnLzRGR2dkWW5LSjBGUm9YZmcvN18zXzFIUA!!?WCM_PORTLET=PC_7_3_1HP_WCM&WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/Karrieresenteret/Meny/For+studenter/Trainee-ordninger/)

”Karrieresenterets omtale av traineer fra høyere utdanning” (Lest 05/02/07)

<http://www.sparebank1.no/weblink/felles/wlProdukter.nsf/produkter/NTK4129232AM?opendocument&mid=investor>

”Hjemmeside for SpareBank1” (Lest 05.02.07)

<http://www.traineenettverket.com/>

”Hjemmeside for traineenettverket” (Lest 02.05.07)

## Vedlegg:

### *Vedlegg 1: Intervjuguide - traineer*

#### 1.0. Utdannelsen:

- 1.1. Hva slags utdanning har du og hvor lang var den?
- 1.2. Hva slags arbeidsformer ble vektlagt i din utdanning?
  - Var det mye gruppearbeid der?
- 1.4. Hvilken arbeidsform likte du best?
- 1.5. Vil du si at det var en kompleks/ vanskelig utdanning?
  - Hvis ja, kan du utpeke noe spesielt du synes var vanskelig?
- 1.6. Har du fortsatt kontakt med dine tidligere medstudenter? (utdyp)

#### 2.0. Traineeprogrammet og organisasjon:

- 2.1. Er din utdanning utypisk for denne bransjen?
  - I tilfelle, hvordan?
- 2.2. Så du for deg jobb i denne bransjen da du utdannet deg?
  - Hvis ja, hvorfor. Hvis nei, hvorfor ikke?
- 2.3. Hvorfor søkte du en traineestilling i dette konsernet? Søkte du bare denne stillingen?
- 2.4. Hvilke forventninger til traineene tror du ligger i organisasjonen?
- 2.5. Hvordan opplever du traineeprogrammet som støtte for deg som nyutdannet?
- 2.6. Hvordan opplever du integreringen i organisasjonen som helhet?
- 2.7. Var det enkelt å få innpass i selskapet du var i?
  - Hvordan opplever du posisjonen du fikk i selskapet?
  - Hvordan tror du dette blir i din neste periode?
- 2.8. Hva vil være en optimal organisering av et slikt program for deg?
- 2.9. Fungerer seminarer og møter i selskapene støttende for din utvikling?
  - Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hvorfor ikke?
- 2.10. Eksisterer det noen uformelle nettverk i selskapene eller organisasjonen? (eks.)
  - Hvis ja, har du deltatt i dem og har de vært viktige for deg?

### 3.0. Identitet:

3.1. På hvilke områder vil du si at du har utviklet deg mest i løpet av trainee-perioden?

3.2. Ser du deg primært som trainee, eller som vanlig ansatt på lik linje med andre?

- Hvorfor opplever du det slik?

3.3. Fungerer avdelingene du er i, støttende i forhold til din utvikling?

- I tilfelle ja, hvordan eller nei, så hvorfor ikke?

3.4. På hvilken måte benytter du deg av din mentor?

3.5. Vil du si at mentor/traineekoordinatoren og de operative lederne har vært viktige for deg?

- Begrunn/Hvordan har de så vært det?

3.6. Vil du si at du identifiserer deg med organisasjonen som helhet?

3.7. Hvilke deler av organisasjonen har betydd mest for din utvikling?

3.8. Tror du det er vanskelig å skulle identifisere seg med flere ulike selskaper eller avdelinger?

- Hvis ja, hvorfor?
- Fungerer det utviklende for deg som person at du får delta på så forskjellige steder? (Utdyp)

### 4.0. Læring, deltakelse og ressurser

4.1. Hvor ofte har dere fellesmøter i de ulike avdelingene?

4.2. Har dere tilgjengelige ressurser for kunnskapsdeling, som eksempelvis intranett i selskapene eller blant traineene? (Nevn gjerne eksempler)

4.3. Har dere mange felles møter mellom traineene? (Formelle/uformelle møter)

- Fungerer traineene støttende for deg?
- Hvorfor - hvorfor ikke?

4.4. Sitter dere traineer ofte sammen i lunsjen eller andre pauser?

- Hvis ja, snakker dere om jobb eller andre ting da?  
- Hvis jobb, hvilke sider ved jobben?
- Hvis nei, er det noen grunn til det?

4.5. Dere er på enkelte seminarer i løpet av perioden:

- Er dette viktig for deg og din læring?
- Hvorfor er det eventuelt slik?

4.6. Har du mange faglige samtaler med andre kollegaer på arbeidsplassen?

- Hvis ja, på hvilken måte har dette vært viktig for deg? Hvis nei, hvorfor ikke?
  - Har du enkelte kollegaer som er viktigere for deg enn andre? (Utdyp)
- 4.7. Hva vil du si er de viktigste ressursene for din læring i periodene du har gjennomgått?
- Kan du tenke deg noe viktig du gjerne skulle ha lært mer om i perioden, men som du ikke fikk mulighet til? Hvorfor fikk du ikke lært mer om dette?
- 4.8. Kommer du på noen spesielle hendelser som har vært viktige for din utvikling?

## 5.0. Kompetanse:

- 5.1. Hvordan bruker du din kunnskap fra utdannelsen i det daglige arbeidet? Hvilke elementer får du mest bruk for?
- Faglighet fra utdannelsen eller mer generelle evner?
  - Hva med sosiale områder, samhandling?
- 5.2. Hvordan bruker andre i selskapene din kunnskap i møter og arbeid?
- 5.3. På hvilken måte gis det eventuelt rom for kreativitet og nytenkning i programmet?
- Har du fått bidra i så måte? Og hvordan?
- 5.4. Dersom du skal si hvordan du har utviklet din kompetanse:
- På hvilke områder vil du si du har utviklet deg minst og mest?
  - Eksempler kan være fra spørsmål 5.1.
- 5.5. Mener du at din kompetanse i dag er veldig knyttet til organisasjonen, eller tror du mye av din nåværende kompetanse kunne vært overført til andre organisasjoner?
- 5.6. Hvordan står utfordringene fra arbeidet i forhold til din faglige kompetanse?

## ***Vedlegg 2: Samtaleguide- traineekoordinator***

### **Om traineeprogrammet:**

- Hva er din stilling i organisasjonen?
- Generell informasjon om deres traineeprogram
- Hvordan ser du utviklingen av deres program i forhold til andre programmer?

### **Traineene:**

- Er det noen spesiell bakgrunn for ønsket om utradisjonell utdanning hos deres traineer?
- På hvilken måte arbeides det med traineenes fagspesifikke kompetanse? (Spesielt med tanke på ulike bakgrunner)
- Hvordan tror du traineeprogrammer kan bidra positivt i overgangen fra utdanning til arbeid?
- Har vært krevende å integrere traineene i de ulike avdelingene?
- Arbeides det mye selvstendig eller i gruppe som trainee hos dere?

### **Trainee- fellesskap:**

- Er traineene utplassert i forskjellige avdelinger, eller er de sammen?
- Samles de ofte i formelle og /eller uformelle sammenhenger?
- Vil du si at de til tider kan sees som et eget team av traineer?

### **Mentoren selv:**

- Hvilken rolle får du for traineene?
- Føler du at traineene bruker deg aktivt som en ressursperson?
- Har du tidligere erfaring som veileder eller mentor?

Er det noen temaer jeg ikke har vært inne på, som du ønsker å ta opp?